Peter Schlögl

Ästhetik der Unabgeschlossenheit

Das Subjekt des lebenslangen Lernens

[transcript] Pädagogik

Peter Schlögl
Ästhetik der Unabgeschlossenheit

Pädagogik



Peter Schlögl (Mag. Dr. phil.) ist geschäftsführender Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Er forscht und lehrt zu den Schwerpunkten Bildungspolitik, Bildungswegentscheidungen und professionelle Beratungsdienste.

Peter Schlögl

Ästhetik der Unabgeschlossenheit

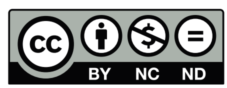
Das Subjekt des lebenslangen Lernens

[transcript]

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Lektorat: Laura R. Rosinger (TextConsult), Graz
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-2643-8
PDF-ISBN 978-3-8394-2643-2
https://doi.org/10.14361/9783839426432

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Das Krachen der Trümmer im Rücken und Ohr
nieder die brechenden Treppen schritt
Prometheus
ans Werk.

LUITPOLD JOSEF
RÜCKKEHR DES PROMETHEUS

Vorwort

Giorgio Agamben wird recht haben, wenn er meint, dass man den eigenen Beitrag zu einem intelligiblen Werk tendenziell immer überschätzt. Dies gilt im Allgemeinen und wohl in besonderer Weise für die spezielle Arbeit des Aufspürens, Sammelns und Ordnens. Der Prozess der Entstehung der gegenständlichen Arbeit war aber wohl eindeutig genug mit dem Autor in Verbindung zu bringen, denn letztlich wurde sie am Philosophischen Institut der Universität Wien als Disseration angenommen.

Im Falle einer akademischen Abschlussarbeit ist der Umstand von Unabgeschlossenheit ein wirkliches Risiko. Dies gilt weniger für den untersuchten Gegenstand, denn für den Arbeitsprozess. Dieser braucht, auch wenn er in stetem Fluss bleiben sollte, aber vielmehr noch wenn er stockt, oder Gefahr läuft, zum Stillstand zu kommen, wiederkehrende – hoffentlich zielführende – Impulse. Aber auch diese schließen nicht aus, dass die inhaltliche Arbeit letztlich vielleicht nur zu einem mehr oder weniger markanten Zwischenergebnis kommt.

Jedenfalls gilt es meinem Betreuer Herrn Richard Heinrich (Institut für Philosophie an der Universität Wien) zu danken, der mit Langmut und Hinweisen den Weg strukturierten half und den Arbeiten zum richtigen Zeitpunkt Dynamik verlieh. Das Lavieren, um die inhaltliche Ausrichtung, wäre wohl nicht mit vielen anderen Hochschullehrern in dieser Weise möglich gewesen.

Wenngleich das deutsche Wort Lernen zur Wortgruppe *leisten* zählt, die einer Spur Nachgehen, das Nachspüren bezeichnet, wäre es überzogen, in der gegenständlichen Arbeit eine völlige Methoden-Inhalts-Konsistenz zu vermuten. Es ist, wie Richard Heinrich es treffend beschrieben hat, vielmehr die Perspektivierung eines Themas geworden.

Für inhaltliche und textliche Hinweise gilt mein Dank weiters Michaela Stock (Institut für Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz), die sich der Mühe unterzog, die Gesamtidee in einer Rohfassung der Arbeit auf-

zuspüren und auch ergänzende Quellenhinweise gab. Die begleitenden Ermutigungen waren besonders wertvoll.

Dass die Globalisierung unsere Welt schrumpfen lässt, scheint eine platte Alltäglichkeit geworden zu sein, dennoch ist es keine Selbstverständlichkeit, dass Gutachten aus *Down Under* zeitnahe den Weg in das Prüfungswesen einer österreichischen Universität finden, um dort prozessiert werden zu können. Dank dafür an Philipp Gonon (Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich) und auch hinsichtlich seiner kritischen Würdigung der Arbeit.

Schreiben ist eine persönliche Form des Lesens der Welt, so hat es Thoreau gesehen. Die konkrete Arbeit am Text und dessen Optimierung, für das Lesen durch Dritte, wird durch einen kompetenten Blick von Außen aber wesentlich unterstützt. Diesen hat für das Publikationsvorhabens Laura Rosinger in besonders freundlicher Weise eingebracht und zwar in der für sie typischen, interessierten und umsichtigen Art. Die Lesbarkeit verdankt der Text an vielen Stellen ihrem Lektorat. Noch weiterhin bestehende Schwächen des Textes gehen jedenfalls ausnahmslos zu Lasten des Autors.

Peter Schlögl
Wien, Oktober 2013

Forschungsinteresse und Gang der Darstellung

> You must have plenty of sea-room to tell the truth in.
> HERMAN MELVILLE
> HAWTHORNE AND HIS MOSSES

AUFTAKT EINES DISKURSES

Walden Pond, ein See in Concord, Massachussets in den Vereinigten Staaten, war, als Henry David Thoreau hier im Jahr 1845 seine Hütte errichtete, nicht nur Schauplatz einer freiwillig gewählten Exilierung, der Kontemplation und Reflexion, sondern auch ein Abbild globalen Wirtschaftens. Nicht von ungefähr gehörte das Grundstück, auf dem Thoreau sein zwei Jahre währendes *Life in The Woods* (Thoreau, 1854) führte, Ralph Waldo Emerson, einer der Schlüsselpersonen des amerikanischen Transzendentalismus, und auch Thoreau war ein, wenn gewiss kein idealtypischer, Vertreter dieser Gedankenbewegung.

Nun scheint es wohl kühn, die Geburtsstunde der Diskussion um lebenslanges Lernen in das Jahr 1845 an den Walden Pond verlegen zu wollen. Und zwar nicht allein deshalb, weil zu Zeiten Thoreaus die winterliche Bewirtschaftung des gefrorenen Seewassers, das in die Karibik, nach Europa und sogar bis nach Indien transportiert wurde, mit den Gegebenheiten globalisierter Wirtschafts- und Finanzmärkte heutiger Prägung kaum verglichen werden kann, sondern vor allem auch deshalb, weil die Einsiedelei Thoreaus, sein *mode of life*, nur ein äußerer, individualistischer Ausdruck dieser breiten und zugleich recht heterogenen Gedankenbewegung gewesen war.

Der amerikanische Transzendentalismus selbst – und das soll vorliegend gezeigt werden – war für den rezenten Diskurs zum lebenslangen Lernen jedoch unstrittig gestaltungswirksam und ist bis zum heutigen Tag in gewisse Sichtweisen und Annahmen dieser Programmatikwesentlich eingeschrieben. Und war eben auch jene Geistesströmung, die, obwohl dies zunächst nicht auf der Hand

liegen mag, sich dem wachsenden Phänomen der Pädagogisierung als Zeiterscheinung der aufkeimenden Industrialisierung (vgl. Schlicht, 1977, p. 48) nicht mehr entziehen konnte.

Klärungsbedürftig ist daher, wie Erziehung oder Pädagogik vor dem Menschen- und Gesellschaftsbild des amerikanischen Transzendentalismus zu argumentieren und zu legitimieren sind. Denn Selbstkultur (self-culture) (Hedge, 1840, p. 176), Selbstvertrauen (self-reliance) (Emerson) oder Spontaneität, die für die TranszendentalistInnen wesentliche Fundamente ihres Menschenbildes sind, lassen die Legitimation von angeleitetem Lernen und pädagogisch motivierter Intervention sowie gewichtigem Umwelteinfluss auf die gesamte individuelle Entwicklung über die Lebensspanne eines Menschen nicht als zulässige und schon gar nicht erwünschte Figurationen in den Vordergrund treten, ja würden wohl eher eine deutliche Distanzierung davon nahelegen.

Historische Tatsache ist, dass der Subjekt- und Erfahrungsbegriff sowie das Gesellschaftsbild des amerikanischen Transzendentalismus Eingang in die Sichtweisen des Pragmatismus fanden und angereichert mit evolutionären Anschauungen auch das Verständnis von Fortschritt beeinflussten, sodass Charles W. Morris in der Einleitung zu George H. Meads Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus sich zu der Einschätzung veranlasst sieht: »Der Darwinismus, das Experiment und die Demokratie sind die Hauptströmungen des pragmatischen Flusses.« (Morris, 1973, p. 14) Insbesondere von John Dewey wurden zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts erziehungsphilosophische sowie bildungspraktische Konzeptionen vorgelegt. Die darin von ihm herausgearbeitete Begrifflichkeit fand nicht nur Eingang in reformpädagogische Ansätze, sondern auch schon in die frühen Formen des Diskurses um lebenslanges Lernen und ist – in gewissem Ausmaß – bis heute darin aktuell aufgehoben, wie etwa seine in den 1899 gehaltenen *Lectures in the Philosophy of Education* (Dewey, 1966) getroffene Unterscheidung von formaler und nicht formaler Bildung zeigt.

Wie diese beiden verzahnten Denkstile des Transzendentalismus und Pragmatismus die politische Programmatik der transnationalen Organisationen, die Europäische Union sowie die nationalen Bildungspolitiken mitgeprägt haben, wird in Folge aufzuzeigen und zu belegen sein und soll einen Aspekt der gegenständlichen Arbeit darstellen. Dieser Bemühung sind Quellenanalysen von politischen Schlüsseldokumenten vorausgegangen und darauf aufbauend ein genealogisches Verknüpfen mit philosophierendem Denken zu darin eingeschriebenen Phänomenen.

Im deutschsprachigen Denken zeigt sich, durchaus auf dieselben Wurzeln wie im Transzendentalismus und Pragmatismus zurückgehend (insbesondere auf

Hegel und Goethe), bei kulturphilosophischen Denkern, die sich in ausdrücklicher Weise der Frage der Bildung zuwandten, eine wenn auch nur bis zu einem gewissen Grad verwandte Herangehensweise, die aber aus Gründen des Ideologieverdachts in den 1960er Jahren zum Erliegen kam. Es handelt sich dabei vorrangig um Theodor Litt und hinsichtlich der bildungspraktischen Konsequenzen um Georg Kerschensteiner. Litt etwa problematisierte in den 1920er Jahren mehrfach die Bildungsdiskussion im deutschsprachigen Raum, speziell die übersteigerte Rolle, die einem insbesondere im Neuhumanismus und im sogenannten deutschen Humanismus – wie auch immer legitimierten – Bildungsideal zugedacht wurde. Durch Verzicht auf ein Ideal, das einer Erziehung zugrunde gelegt wird, nehme man dieser gegenteilig »nicht nur nichts an Wert und Wirkung […], sondern [verleihe dieser] eine unschätzbare Überlegenheit […].« (Litt, 1929, p. 63) Den Nutzen des Verzichts sieht Litt darin, dass die Elemente und Kräfte der Bildung »den Formungsprozeß, den die Seele aus ihrem eigenen Lebensgrunde, als Trägerin ihrer eigenen Zukunft vollziehen soll, in keiner Weise, weder durch Antizipation der Zukunft noch durch Reproduktionen der Vergangenheit, festlegen« (ebd.).

METHODISCHE (VOR-)BEMERKUNG

Reale oder auch hypostasierte gesellschaftliche Phänomene, auf die durch Entwicklungsarbeiten und die zunehmende Umsetzung von Strategien für *lebenslanges Lernen* reagiert wird, können und sollen gegenständlich nicht bearbeitet werden. Damit beschäftigen sich sozialwissenschaftliche Zugänge wie etwa Soziologie, Ökonomie, Arbeitsmarktforschung, (Wirtschafts-)Geschichte und Politikwissenschaften. Die zunächst naheliegenden in den Bildungswissenschaften gegenstandsbezogen gebündelten Bezugsdisziplinen (Erziehungswissenschaften, Psychologie) haben bislang durch unklare Abgrenzungen und wenig aufbauende Diskussion hier keine systematische Herangehensweise gefunden oder gar akzeptierte transdisziplinäre Befunde erarbeitet.

Stimmen aus der historischen Forschung zur Pädagogik weisen darauf hin, dass sich schon alleine innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik keine durchgängige Problemidentität feststellen lässt (Ruhloff, 1993, p. 275f). Pädagogische Diskurse befassten und befassen sich mit Begriffen wie Subjekt, Individualität, Personalität, Ichhaftigkeit, Bildung, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Lehren, Lernen, Überlieferung, Emanzipation und Partizipation. Die rezente Pädagogikgeschichtsschreibung bezweifelt auch offen die Gültigkeit von ahistorischen Anthropologien, ahistorischen Ideenlehren und von oftmals romantisierenden

Historismen, die im 19. und über weite Strecken des 20. Jahrhunderts die wissenschaftshistorischen Darstellungen dominiert haben.

Mittlerweile wird Pädagogik pragmatisch als kulturelle Form, genau genommen als Texttypus (Musolff, 1997, p. 41) aufgefasst. Hans-Ulrich Musolff streicht in seiner historischen Hermeneutik diese Form der *Wissenschaft Pädagogik* gar als bestimmenden Faktor heraus und betont, dass gerade sie es ist, die stets den sozialen Faktor von Pädagogik par excellence ausgemacht hätte. Der *Ort* der Pädagogik ist demnach nicht das Elternhaus, nicht die Kirche, die Schule, das Klassenzimmer, die Hochschule oder die Werkstatt, sondern Sprache als Medium der Kultur, und zwar zuallermeist in der Gestalt von Text. Wenn dies konsequent weiter gedacht wird, resultieren daraus normative Fragen, nämlich nach der AutorInnenschaft, dem Werk sowie nach den intendierten und tatsächlichen RezipientInnen. Diese Fragen sind ebenso zu erörtern, wie deren Bedeutung für diese kulturelle Form und deren soziale Wirksamkeit.

Um dies handhabbar zu machen, soll in gegenständlicher Arbeit anhand des Ansatzes archäologischer Diskursarbeit (vgl. Foucault, 1981) oder mit Hilfe der genealogischen Rekonstruktion der *Kreation* einer in historischem Material auffindbaren Gestalt (vgl. Gehring, 1994, p. 49) nachgegangen werden. Ein Außen, auf das die Texte reagieren oder vielleicht auch nur vorgeben zu reagieren, fällt damit ins Innen des Diskurses. »Das Außen des Innen ist immer schon innen. Das Außen als Effekt verschwindet – aber im Gewebe eines immanenten Regelwerks, das es gründlich und vollständig zu entfalten, zu spezifizieren, gilt.« (Ebd., p. 48) Eine derartige Vorgehensweise kann nicht ohne Widerspruch bleiben. Der Autor ist sich dessen bewusst und kann die jeweiligen Argumente durchaus würdigen. So wurde Michel Foucault von Gilles Deleuze ein *romantischer Positivismus* bescheinigt. Foucaults Aussagenanalyse sei an dem »Punkt, wo die Philosophie zur Dichtung wird« (Deleuze & Foucault, 1977, p. 73ff), angesiedelt. Damit kann aber indirekt zumindest der Nachweis erbracht werden, dass dieser Zugang grundsätzlich einen philosophierenden darstellt.

Zur Exkulpation mag – wie bereits angeführt – geltend gemacht werden, dass es nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, die gesellschaftlichen Dynamiken, die gleichsam die Umwelten der Gedanken und Dokumente zum lebenslangen Lernen darstellen, zu analysieren und zu objektivieren, sondern vielmehr die textlichen Grundlagen und deren Bezugnahmen. Es kann und soll hieraus kein Anspruch auf Objektivierung eines *Außen* abgeleitet werden. Das Risiko einer unbegründbaren oder unzulässigen Positivierung scheint daher nicht gegeben zu sein, und die in Folge hergestellten Bezüge, mögen sie stringent, anekdotisch oder explorativ sein, weisen selbst wieder auf konkrete Texte hin. Die genealogische Qualität wird daran zu beurteilen sein, inwiefern es gelingt, diagnostisch

belastbare Befunde für Zusammenhänge zu erbringen. Das entspräche einer Genealogie im Sinne Nietzsches. Der Anspruch einer Herausarbeitung von Kausalität oder Wahrem wird damit nicht gestellt.

Was unstrittig gezeigt werden kann, ist, dass die Idee des Lernens über die Lebensspanne sowie dessen zentrale Dimensionen keinen neuen Sachverhalt indizieren, auf den erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts zu reagieren opportun war. Das tatsächlich Neue sind die diesbezüglich zunehmend angestrengten politischen Programmatiken. Die wohl nicht unwesentliche Bezugsdisziplin der Erziehungswissenschaft bekennt selbstkritisch, dass hinsichtlich der Thematik *lebenslangen Lernens* eine klare und scharfe Trennung von pädagogisch-wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen nur schwer möglich ist (Gerlach, 2000, p. 156). Inwiefern dies bei bildungstheoretischen Konzeptionen je der Fall gewesen ist, gilt es in diesem Zusammenhang allerdings zu berücksichtigen. Denn Pädagogik im Sinne der Reflexion pädagogischer Praxis und das pädagogische Handeln selbst waren von jeher in soziale Gefüge eingebettet. Dies gilt für die Ab- oder Loslösung der wissenschaftlichen Pädagogik von der Moralphilosophie zur Zeit der Renaissance ebenso wie für rezente erziehungs- oder bildungswissenschaftliche Konzeptionen in unseren modernen Sozialordnungen.

Musolff spitzt diesen Aspekt insofern nochmals zu, als er konstatiert, dass Pädagogik als Theorie professionellen pädagogischen Handelns überhaupt erst durch die Vermittlung eines gegebenen Systems sozialer Macht und Stratifikation mit ihrer eigenen technischen Basis verbunden wäre (Musolff, 1997, p. 19). Gleichzeitig trifft seine Verlagerung der Betrachtung auf Texte auf eine nicht unwesentliche Herausforderung. Denn ungeachtet eines fehlenden gemeinsamen Fundaments oder Verständnisses ist die Hochkonjunktur des Ausdrucks *lebenslanges Lernen* etwa bei transnationalen Organisationen und der Europäischen Kommission und auch in einzelnen, zumeist stark empirisch arbeitenden wissenschaftlichen Disziplinen als Phänomen nicht mehr zu übersehen, ja es wird sogar von einer *silent explosion* (Field, 2008, p. 45) der Thematik gesprochen. Dies korrespondiert mit einer schier unüberschaubaren Fülle an Dokumenten vielfältigster Provenienz und in Gestalt unterschiedlichster Textsorten. Es macht demnach den Eindruck, als wenn die gelebte Praxis oder zumindest die Appelle dazu schon weiter wären als das Denken und das gesicherte Sprechen darüber.

Der Weg einer genealogischen Verknüpfung der politischen Programmatik mit philosophierendem Denken wurde gewählt, weil die bislang vorgelegten Arbeiten, darunter detaillierte Sichtungen einschlägiger politischer Dokumente (vgl. etwa Dohmen, 1996; Gerlach, 2000; Kraus, 2001), umfangreiche Analysen (vgl. beispielsweise Jarvis, 2006, 2007, 2008) oder auch Spezialdiskurse (vgl.

etwa Ledl, 2006) grundsätzliche Fragen weiter unbeantwortet ließen. Diese können wie folgt umrissen werden:

Gibt es – erstens – Belege dafür, ob es sich bei der Programmatik des lebenslangen Lernens alleine um eine gesellschaftliche – genauer gesprochen eine ökonomisch motivierte – Anforderung handelt, die es durch Weiterentwicklung des Bildungswesens und der Bildungspraxis zu bewältigen gilt? Stellt das Konzept des lebenslangen Lernens seinem Wesen nach also eine neue Fassung von grundsätzlichen Modernisierungs- oder Zivilisationsprozessen dar oder will es – im Kontrast dazu – vielleicht *nur* eine Strategie sein, die zur Bewältigung der Angst vor Unsicherheit selbst beiträgt (Beck, 1986, p. 101f), wenn deren Ursachen, hier die gesellschaftlichen Umbrüche in globalen Märkten und Verluste nationalstaatlicher Steuerungsmöglichkeiten, selbst nicht bekämpft werden können? Handelt es sich also um eine biografische oder gesellschaftlich-politische Bewältigungsstrategie, ein Rezept zur Lebensbewältigung in einer zunehmend von Unsicherheit und damit verbunden geringeren Planbarkeit gekennzeichneten Umwelt? Im letzten Fall wäre lebenslanges Lernen eine rhetorische Begleitung (sinntragende Botschaft) von umfassenden Transformationsprozessen, von sozialen Veränderungen wie zunehmender Arbeitsteilung und Distribution von Kompetenzen und Macht und würde damit keiner eigenen, immanenten Entwicklungslogik folgen.

Liegt – zweitens – im Anspruch der Realisierung von umfassenden Strategien für lebenslanges Lernen de facto nicht eine Politisierung des Lebens, genauer gesprochen der individuellen Lebensspanne wie auch des menschlichen Lebens im Allgemeinen vor? Manche kritische Analysen stellen die Programmatik als ein biopolitisches Konzept respektive ein Dispositiv dar oder gar als eine Anthropotechnik. Diesen Überlegungen wird hinsichtlich des Zusammenwirkens oder besser der Reziprozität des Sozialen und des Individuellen nachzugehen sein, wenngleich die hier herangezogenen transzendentalistischen und pragmatistischen Konzepte sich in Begrifflichkeit und besonders im Ergebnis dann doch wesentlich anders darstellen als in der soziologischen oder pädagogischen Rezeption des Gouvernementalitätsansatzes.

Wird – drittens – mit der Programmatik des lebenslangen Lernens das Denken an aufklärerische Wurzeln zurückgeführt und das zum Stillstand gekommene Projekt von Bildung (oder wohl genauer formuliert dessen Tradition) als kulturhistorischer Begriff mit Renaissance-Humanismuswurzeln mittels neuer Interpretation zu retten versucht (Musolff, 1997, p. 9)? Demnach könnte lebenslanges Lernen als eine rezente Facette und Ausprägung des Aufklärungsprojektes verstanden werden im Sinne einer durch Menschen verantworteten und einer allein auf menschliche Vernunft begründeten Selbststeuerung. Alle in diesem

gesellschaftlichen Großprojekt eingebetteten Fragen der menschlichen Vernunft zwischen *Sklavin der Affekte* (Hume, 1978 [1739/40], p. 153) und *Totalität des Denkbaren und Erkennbaren* (Idealismus), die damit verbundenen moralischen Fragen sowie die Frage nach Kontingenz sind einmal mehr aufgeworfen und bedürfen einer, wenn schon nicht Beantwortung, so doch einer Klärung und stringenten Bezugnahme aufeinander und auf die untersuchte Programmatik lebenslangen Lernens.

Herausfordernd dabei ist nicht nur die Fülle an Themen, sondern, dass alle diese Fragen zugleich die individuell-lebensweltliche, geschichtliche und politische Existenz des Menschen berühren. Daher ist es verständlich, dass die gegenständliche Untersuchung nicht auf einen auf gesellschaftliche Institutionen zentrierten Zugang historischer Genealogie der Erziehung (paidea) über die Stationen Verwandtschaft und Religion hin zu politisch gesteuerten Erziehungsinstanzen in modernen Sozialordnungen reduziert werden kann. Ziel ist vielmehr zu prüfen, ob und, wenn ja, welche intelligible Tiefenstruktur der Programmatik lebenslangen Lernens eingeschrieben ist hinsichtlich des Bezugs des Menschen zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen sowie zur Umwelt bzw. Natur. Es wird sich zeigen, dass diese Grundfragen schon früh und in deutlich differenzierterer Weise verhandelt wurden, als dies im rezenten vorrangig politisch geführten Diskurs der Fall ist, sofern diese – auch in den ExpertInnendiskussionen – überhaupt explizit verhandelt werden. Und in weiterer Folge wird sich beantworten lassen, inwiefern die Programmatik des lebenslangen Lernens als ein weiterer Schritt einer säkularen Rationalisierung der sozialen Lebensführung in Form einer Ästhetisierung des Individuums gefasst werden kann.

Weiters kann diese Klärung auch Anknüpfungspunkte für die Diskussionen um das Lernen über die gesamte Lebensspanne und um die Sichtbarmachung, Klassifikation und Anerkennung von Lernergebnissen, die in didaktisierten Lernarrangements und darüber hinaus erzielt werden, bieten. Denn die gegenwärtige Diskurspraxis agiert mit einem kaum geklärten und sozial wenig robusten Verständnis von Entwicklung, von Handlung sowie Reflexion und schafft es deshalb nicht, zu einer stringenten Analyse von Subjektivierungsprozessen bzw. Subjektpositionen zu gelangen.

GANG DER UNTERSUCHUNG

Ein rhetorisches Fanal technizistischer Bildungsreform?

Die mutmaßlich eindeutige inhaltliche Fassbarkeit des mittlerweile in die Alltagssprache eingegangenen Begriffs*paares* lebenslanges Lernen scheint eine intensivere intellektuelle Auseinandersetzung nicht notwendig zu machen oder diese gar zu verstellen (Kraus, 2001, p. 11). Gemeinhin wird mit der Verwendung von alltagssprachlichen Begriffen die Suggestion verbunden, Sicherheit schaffen, Erwartungen regulieren und bewusstes Handeln ausdrücken zu können (de Haan, 1991, p. 368). Doch spätestens hier sollten die Alarmglocken zu schrillen beginnen. Welche Grundverständnisse sind diesen Begriffen eingeschrieben oder welchen Diskursen sind sie zu Eigen? Die Opazität der Herkunft und der Intensionen der Konzepte und Begrifflichkeiten zum lebenslangen Lernen nimmt, je mehr Quellen betrachtet werden, laufend zu. Daran scheint deutlich zu werden, dass es sich bei lebenslangem Lernen als Programmatik wohl doch nicht um ein kohärentes, technokratisches Konzept handeln kann – es kein »rhetorisches Fanal technizistischer Bildungsreform« (Knoll, 1998, p. 37) ist, wie es auch bezeichnet wurde, aber wohl auch keine wunderschön einfache Idee (beautifully simple idea) (Field, 2008, p. 1).

Zu Beginn soll – zunächst ganz konventionell – eine genauere Betrachtung *lebenslangen Lernens* als begrifflicher Ausdrucksform stehen. Nicht zuletzt mit der Absicht aufzuzeigen, dass lebenslanges Lernen ungeachtet aller bildungspraktischen Aufgaben und politischer sowie finanzieller Schwierigkeiten durchaus eine intellektuelle Herausforderung darstellt. Dies umschließt auch den Versuch, die zumindest im deutschsprachigen Raum evident schillernde Begriffsverwendung rund um Bildung (education) zu strukturieren.

Die Fülle an Dokumenten und die unterschiedlichen Charaktere der politischen Papiere zum lebenslangen Lernen machen eine systematische Analyse schwierig, in einem einzelnen Projektvorhaben schier unmöglich. Hier soll eine möglichst kompakte und daher zugegebenermaßen auszugsweise Beschreibung der rezenten Ausprägung des Diskurses geleistet werden mit Schwerpunkt auf den politischen Dokumenten sowie auf die diese vorbereitenden oder begleitenden ExpertInnenpapiere. Diesbezüglich sollen aber nicht die aktuell politisch verhandelten Fragen einer Bearbeitung unterzogen werden, zumindest wenn man politisch im Sinne von real- oder tagespolitischen Prozessen der Rechtsentstehung und –durchsetzung oder Ressourcensteuerung versteht. Und auch die wohl noch zahlreicheren Fragen der ganz praktisch-administrativen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, deren erziehungswissenschaftliche Untersuchung und pä-

dagogische Reflexion sollen hier nicht im Vordergrund stehen, sondern vorrangig gestaltungswirksame ideengeschichtliche Grundlagen herausgearbeitet werden.

Der Entwicklungsgedanke – Mechanismus und Evolution

Die Tatsache der individuellen Entwicklung (Ontogenese) schien von jeher evident und in Erweiterung oder Ergänzung der organischen Entwicklung als der primäre Gegenstand pädagogischer Intervention unstrittig. So formulierte Wilhelm Dilthey in *Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Geschichte des Deutschen Idealismus*: »Die Auffassung des Universums unter dem Gesichtspunkt der Entwicklungsgeschichte ist von den Erfahrungswissenschaften selber der Philosophie als Aufgabe gestellt.« (Nohl 1990, p. 530). Retrospektiv wird der Entwicklungsgedanke auf geschichtlicher und insbesondere stammesgeschichtlicher Ebene »als das wissenschaftliche Faszinosum des 19. Jahrhunderts« (Stegmaier, 1992, p. 91) beschrieben.

Die differenzierten Diskussionen um Entwicklung als sich manifestierendem Mechanismus und um Teleologie, nach Kant die nicht konstituierenden Prinzipien des Verstandes (Kant, KdU § 80), sollen hier insofern interessieren, als sie einer Beschreibung, einer Theorie des Lebens zugrunde gelegt wurden. Oftmals verkürzend wird dies in der Rezeption mit dem Werk Darwins verknüpft und trefflich zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Weltanschauungen gestritten (wie etwa dem Materialismus und dem Vitalismus). Hegels Befund folgend, dass wissenschaftliche Evolutionstheorien der Natur grundsätzlich unangemessen wären, finden sich unter den RezipientInnen Darwins auch fundamentale GegnerInnen.

Dass das evolutionäre Denken für das hier verhandelte Konzept des lebenslangen Lernens wesentliche Bezüge liefert, zeigt sich an zwei zentralen Autoren des Diskurses. So weist der Erwachsenenbildner Basil A. Yeaxlee dezidiert auf das Schaffen Darwins und auf dessen übergreifend theoretische Wirksamkeit hin. »Since that day we have become biologically minded.« (Yeaxlee, 1929, p. 38). Er setzt damit Biologie und evolutionäres Denken gleich, ohne die damals noch recht kontrovers diskutierten Mechanismen, die diesen Entwicklungsprozess prägen, auch nur anzudeuten. John Dewey wiederum stellt die Bezüge des lebenslangen Lernens zur Evolutionstheorie nicht nur durch einen punktuellen oder pauschalen Hinweis her, sondern durch eine differenzierte Auseinandersetzung (vgl. Dewey, 1965) und exploriert diese in seinem Konzept von *growth* als erzieherische Dimension.

Lernen als dem konkreten Leben immanenter Prozess

Ist Lernen Imitation, Rezeption, Zitation, ist es Konstruktion oder aktive Lebens- und Weltgestaltung? Diesen Fragen wird nach einem groben Überblick über die Begriffsgeschichte des deutschsprachigen Bildungsbegriffs mit seinen zumindest zu Beginn spiritualistischen Nuancen und seinen eng mit der Schöpfungstätigkeit Gottes verbundenen Verständnissen bei zwei Denkschulen nachgegangen, nämlich bei dem amerikanischen Pragmatismus bzw. bei einer seiner Wurzeln: dem Transzendentalismus sowie bei der deutschen Kulturphilosophie bzw. genauer der »berufspädagogischen Klassik« (vgl. Gonon, 1997), wie sie auch bezeichnet wurde. Diesbezüglich wird das Verständnis von *Arbeit und Lernen* in der deutschsprachigen Kulturphilosophie des 20. Jahrhunderts untersucht. Hierbei bilden die Schriften von Georg Kerschensteiner und Litt das Zentrum.

Anhand der Arbeiten von Emerson und Dewey soll in weiterer Folge ausgeführt werden, dass sich vom Transzendentalismus über den Pragmatismus hin zur analytischen Philosophie (im Sinne des Neo-Pragmatismus) eine Konstanz der Problemidentität und der Bezugnahmen des Erfahrungsbegriffs nachzeichnen lässt.

Weiteres Ziel dieses Teils der Untersuchung ist es aufzuzeigen, mit welchem *Rucksack* an zunächst nicht offengelegten oder impliziten Sichtweisen sich die transnationalen und im Nachgang die nationalen, regionalen und institutionellen Bildungspolitiken auf die Reise zum lebenslangen Lernen gemacht haben. Als »Going out with strangers« (Boshier, 1998, p. 4) wurde dies polemisierend schon einmal – kurz vor der Jahrtausendwende – beschrieben, wenngleich inhaltlich auf anderes bezogen (mehr dazu weiter hinten).

Ästhetisierung des Subjekts als Ästhetik der Unabgeschlossenheit

Dass durch die Wendung des lebenslangen Lernens hin zu einer anthropologischen Konstante sich die Fragestellung dennoch nicht in Trivialität auflöst – wie etwa »life-long breathing« (Carter, 1997, p. 9) –, wird im abschließenden Teil dargestellt. Denn obwohl die Begrifflichkeit und viel mehr noch deren Rezeption und Gebrauch scheinbar das permanente *Lernen* in den Vordergrund rücken, wird zu zeigen sein, dass im Wesentlichen die Ästhetisierung individueller und sozialer Selbstverwirklichung zur Verhandlung steht. Dies erfolgt etwa durch die geforderte Selbstdeklaration (Kompetenzbilanzen und Kompetenzportfolios wollen beispielsweise neben fachlichen und überfachlichen insbesondere soziale und personale Kompetenzen beschrieben sehen) und als narrative, reflexive Durch-

dringung des (experimentellen) Handelns auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Nicht nur das *Sein*, sondern auch das *Werden* wird zum Gegenstand der Betrachtung – und zwar in Selbst- und Fremdsicht.

Die individuelle Laufbahn, der Lebenslauf, das curriculum vitae, wird zur biografisch gefassten navigatio vitae, die eine andere Figuration von Subjektivität impliziert. Sie stellt eine formale Fassung narrativer Selbstfindung dar im Zusammenhang mit der Sichtweise des seit der Reformation häufig zitierten *tempora mutantur, nos et mutamur in illis*. Der bis in die Antike rückverfolgbare Topos der navigatio vitae (Das Leben als Schiffsreise) wird mit Bildern von Booten und Schiffen, die Flüsse und Meere befahren, in Verbindung gebracht. Die relevante Perspektive wäre demnach nicht darin zu sehen, über ein Boot zu sprechen, sondern das Boot selbst sprechen zu lassen, das Bild einer Identitätsbildung (und -aufrechterhaltung) in einer sich in ständiger Veränderung begriffenen Umgebung. Dennoch scheint der Umstand von einem statischen hin zu einem dynamischen Bildungsideal – das dann im klassischen Sinn wohl gar keines mehr ist – für die Individuation klärungsbedürftig.

Going Out With Strangers? – Genese und Erscheinungsform eines Diskurses

> Das verzweifelt helle Bewußtsein, inmitten einer entscheidenden Krisis zu stehen, ist der Menschheit chronisch. Jede Zeit erscheint sich ausweglos neuzeitig.
> WALTER BENJAMIN
> PASSAGEN-WERK

In diesem Kapitel wird eine ideengeschichtliche Rekonstruktion lebenslangen Lernens vorgenommen und dessen Abbildung in den ExpertInnenpapieren und politischen Programmatiken von transnationalen und internationalen Organisationen chronologisch referiert. Darauf aufbauend wird den unterschiedlichen Begriffskonzepten und deren Extensionen, die in unterscheidbaren Phasen verlaufen sind, nachgegangen und werden Kontext und Vorgeschichte des LLL beleuchtet. Es kann gezeigt werden, dass sich die Begriffsentwicklung ausgehend von der Erwachsenenbildung auf alle organisierten und zunehmend auch nicht organisierten Lernabschnitte über die gesamte Lebensspanne ausdehnte und der formale Lernbegriff gegenüber dem Begriff education bzw. Bildung oder Erziehung eine Stärkung erfuhr. Eine Darstellung ausgewählter kritischer Positionen und Polemiken bildet den Abschluss.

Bezeichnenderweise im Rahmen einer innerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltung zu einem Textverarbeitungsprogramm stieß der Autor zu Beginn der 1990er Jahre erstmals auf das unaussprechliche Akronym WYSIWYG. Die EDV-gestützte Textierung und die grafische Darstellung auf Bildschirm und viel mehr noch bei einer Hard-copy waren zu jener Zeit – um es positiv zu formulieren – mit der einen oder anderen Abweichung verbunden. What-You-See-Is-What-You-Get (WYSIWYG) war daher ein klares Plus für das eine oder andere Softwareprodukt. Aktuell ist der WYSIWYG-Faktor für EditorInnen von Inter-

netseiten entscheidend geworden und steht für die Stimmigkeit von Konzept und Ergebnis.

Gebührt das geistige Eigentum an der Erfindung des Ausdrucks wohl Flip Wilson in einer der Ausgaben seiner Anfang der 1970er Jahre sehr erfolgreich landesweit laufenden Variety-Show des US-amerikanischen Senders NBC, so fand er rasch Eingang in den allgemeinen Sprachgebrauch weit über die EntwicklerIn-UserIn Schnittstelle hinaus, und zwar zumeist in einer persiflierenden Umkehr.

»But what you see is not necessarily what you get. Remember what your mother said about going out with strangers?« (Boshier, 1998, p. 4), schreibt der kanadische Erwachsenenbildner Roger Boshier fünfundzwanzig Jahre nach Erscheinen des sogenannten Faure-Berichts *Learning to be* in einer resigniert, resümierenden Auseinandersetzung mit dessen Wirkung und der Umsetzung der darin formulierten Anforderungen an Individuen, Organisationen und gesellschaftliche Institutionen. Und Boshier verknüpft seine Darstellung mit einem Bild, das für die meisten von uns mit einer stark emotionalen Kindheitserinnerung in Verbindung steht, nämlich der elterlichen Warnung vor fremden Erwachsenen (es war zumeist wohl ein Mann gemeint), die Kinder mit verlockenden Süßigkeiten oder auch anderen Versprechen vom geregelten Weg ab in unappetitliche oder gar existenziell gefährliche Situationen zu bringen versuchen. Nicht dass Boshier in Opposition zu den Befunden und Anliegen der frühen ProtagonistInnen der Idee lebenslanger Bildung stünde, nein, ganz im Gegenteil. Er spricht in pointierter Weise nur seine Verwunderung darüber aus, wie die im Faure-Bericht von einem AutorInnenkollektiv niedergelegte Sichtweise der Notwendigkeit von *lifelong education* von bestimmten gesellschaftlichen Kräften aufgegriffen und für deren eigene Zielsetzungen entfremdet worden sei. Konkret bezieht er sich – so seine polemische Ausdrucksweise – auf die politische Instrumentalisierung des Konzeptes für neo-liberales Denken und die neuen Rechten und spricht sogar von *hijacking*. Eine Sichtweise, die in gewissen kritischen Positionen zum lebenslangen Lernen bis heute aufgehoben ist und artikuliert wird. Die Frage, ob sich die Programmatik des lebenslangen Lernens tatsächlich in der Absicht der Realisierung einer angepassten pädagogischen Organisationsform erschöpft oder eine soziale Technologie für rezente gesellschaftliche Anforderungen darstellt oder ob diese weit darüber hinausgeht und in einen größeren *regulative discourse,* wie Basil Bernstein es nannte, globalisierter Prozesse eingebettet ist, ja diesen vielleicht gar wesentlich treibt oder trägt, wird zu untersuchen sein. Dies könnte einen Beitrag zur Klärung der Frage liefern, ob wir mit dem lebenslangen Lernen letztlich auch das bekommen, was wir sehen, zu sehen glauben, oder das Ergebnis überraschend sein könnte.

Wie es zu diesem vermeintlichen *hijacking* kam, welche Vorgeschichte, welche Wirkungen sich rund um den Bericht *Learning to be*, der unbestritten eines der Schlüsseldokumente in der zwischenzeitlich einsetzenden Entwicklung der rezenten Lifelong-Learning-Programmatik darstellt, ergaben, soll im Folgenden im Überblick entfaltet werden. Zuvor werden noch Kontext und Vorgeschichte der Konzepte aufgezeigt, denn sie waren immer Teil größerer Diskurse, nahmen Anleihen bei diesen oder waren Versuche einer programmatischen Bewältigung von krisenhaft erlebten Situationen. Anschließend werden ein Einblick in die aktuelle Programmatik insbesondere der transnationalen Politiken der Europäischen Union und der OECD gegeben sowie die doch weitreichenden konzeptiven Weichenstellungen aufgezeigt. Den Abschluss dieses Abschnittes bilden die kritischen Positionen zum Konzept und zu den vielfältigen Ansprüchen des lebenslangen Lernens.

KONTEXT UND VORGESCHICHTE

Gesellschaftlicher Kontext: 1950er bis 1970er Jahre

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges und bis in die 1970er Jahre hinein erfuhren insbesondere die industrialisierten Länder bzw. deren Volkswirtschaften wirtschaftliche, aber auch kulturelle Aufschwünge. Sichtbar und spürbar wurde dies an positiven Beschäftigungs- und Einkommensaussichten, verbesserten Chancen auf höhere Bildung sowie an zunehmend liberalisierten Lebensstilen. Dass es in diesen Jahren dennoch zu gesellschaftlichen Brüchen kam, belegen u.a. der Sputnikschock 1957 (vgl. Dickson, 2001; Divine, 1993), die proklamierte deutsche Bildungskatastrophe (vgl. Coombs, 1968; Dahrendorf, 1965; Picht, 1964) oder die StudentInnen- und BürgerInnenrechtsbewegungen um 1968. Noch deutlicher markierte die OPEC-Ölkrise des Jahres 1973 eine weltwirtschaftliche Zäsur, die eine anhaltende Verbesserung oder zumindest Stabilisierung des Erreichten nicht unproblematisch erscheinen ließ. Zum zweiten Mal in der Nachkriegszeit wurde in den 1970er Jahren zudem in manchen industrialisierten Volkswirtschaften die Jugendarbeitslosigkeit zu einem markanten Problem und dies vor der paradox anmutenden gesellschaftlichen Tatsache steigender Bildungsniveaus bei gleichzeitig sinkenden Geburtenzahlen.[1] Philip Hall Coombs wies 1967 im

1 Alle diese drei Indikatoren (Jugendarbeitslosigkeit, Bildungsniveau, Geburtenrate) sind bis heute für Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitiken relevant.

Rahmen der *International Conference on the World Crisis in Education*[2] auf die Paradoxie der Bildungsexpansion bei gleichzeitig steigendem *mismatch* von gesellschaftlichen Bedarfen und Qualifikationsangebot hin. Er sprach etwas aus, das sich seit den 1990er Jahren zumindest schlagwortartig bis heute – als *Lernen Lernen* oder Lernkompetenz – in den Papieren zum lebenslangen Lernen wiederfindet: »Es kann nicht mehr in erster Linie das Ziel sein, *Bildung* im klassischen Sinne zu vermitteln, sondern man muss vielmehr auf die Vermittlung von Lernfähigkeit überhaupt abstellen […]« (Coombs, 1968, p. 128). Weg und Ergebnis schulischer Bildungsprozesse müsste es sein: »[...] selbständig zu lernen, so daß […] später von sich aus neues Wissen und neue Fähigkeiten in effizienter Weise erw[o]rben« (ebd., p. 160) werden können. Vor diesem Hintergrund einer allgemeinen Infragestellung der Effizienz und Effektivität der (Berufs-)Bildungssysteme wurden durch eine Reihe von Berichten und Veröffentlichungen neue Ideen in die Bildungsplanung eingeführt, die einen Ausgangspunkt der aktuellen Diskussionen zum lebenslangen Lernen bildeten. Ab Mitte der 1970er Jahre wurden das Konzept und die damit verbundenen Ideen und Ansätze aber durch die wirtschaftliche Rezession und die Sparmaßnahmen im Bereich der öffentlichen Ausgaben zunächst von der Tagesordnung der internationalen politischen Gremien verdrängt, um in den 1990er Jahren als möglicher Ansatzpunkt zur Bewältigung eben dieser gesellschaftlichen Herausforderungen wiederzukehren. Jürgen Oelkers weist darauf hin, dass bereits die aufklärerischen Utopien des 18. Jahrhunderts »öffentliche Bildung« als wesentlichen Modus sozialer Veränderung favorisierten, und so das »neue Paradigma des Lernens« (Oelkers, 1992, p. 14) grundgelegt worden sei. Und auch darauf, dass damit die Begriffe Erziehung und Bildung im gesellschaftlichen Entwicklungsdenken im Zusammenspiel von Einwirkung und Entwicklung von der individuellen Betrachtung auf die kollektive Ebene der Legitimation des sozialen Wandels gehoben wurden und damit als »pädagogische Rationalisierung« (ebd., p. 13) zu beschreiben wären.

In Zeiten knapper Ressourcen der öffentlichen Haushalte und sich zunehmend beschleunigender Entwicklungsgeschwindigkeit brauchte dieser pädagogisch gesteuerte oder begleitete Wandel jedoch ein Konzept, das nicht allein über die Institutionalisierung von Bildungsstätten realisiert werden konnte – die lernenden Individuen in immer komplexeren Lebenszusammenhängen rückten zunehmend ins Blickfeld.

2 Die Konferenz fand in Williamsburg, Virginia in den Vereinigten Staaten statt und wurde von dem seit 1963 bestehenden International Institute for Educational Planning (IIEP) der UNESCO organisiert. Coombs wurde 1968 von J.F. Kennedy für Fragen der Bildungsplanung und -forschung in dessen Kabinett berufen.

Gesellschaftlicher Kontext: 1970er Jahre bis heute

Für die rezenten Gesellschaften liegen vielfältige Zuschreibungen vor. Einige weisen einen rückwärts gerichteten Blick auf (postindustriell, postmodern), andere versuchen ein Merkmal, welches das Zusammenleben in neuer Weise oder zumindest dessen Intensität konstituiert, zu benennen. Diese Stilisierungen von Entwicklungsrichtungen wesentlicher institutioneller Instanzen und Bereiche dienen den theoretischen Sozialwissenschaften als Deutungsschemata von sozialem Wandel. Dessen ungeachtet werden die Begriffe Informationsgesellschaft, kognitive Gesellschaft (ein Begriff, den die EU prägte, mehr dazu weiter hinten) und zuletzt Wissensgesellschaft in den Beschreibungen der Ausgangssituation politisch-programmatischer Papiere zum lebenslangen Lernen als Sachverhalte benannt (in den 1970er Jahren) oder explizit als existenzielle Herausforderungen in einem globalen ökonomischen Wettbewerb angeführt (seit den 1990er Jahren), die es zu bewältigen gilt. Dabei wurden einerseits schon früh die wachsende Zahl und die unterschiedlichen Typen von Informations- oder WissensproduzentInnen herausgearbeitet (Janne, 1976, p. 170ff) – eine Einschätzung, die Hochschulen und andere wissenschaftliche Einrichtungen gar nicht gerne hören. Andererseits, und das bildet den wesentlichen Bezug zum lebenslangen Lernen, wurde betont, dass im Bereich der Bildungsplanung für aktuelle und künftige *Mitglieder* der Wissensgesellschaft entsprechende Vorsorge zu treffen ist, um im globalen Wettbewerb der Volkswirtschaften und Unternehmen nicht ins Hintertreffen zu geraten und um gleichzeitig die soziale Kohäsion aufrechtzuerhalten.

Insbesondere zu den Konzepten Postmoderne und Wissensgesellschaft liegen zwischenzeitlich umfassende Analysen und systematische Untersuchungen vor. Sie reichen von theoretischen und wissenssoziologischen Ansätzen bis hin zu detaillierten Diagnosen hinsichtlich der sich abzeichnenden Transformationen. Die Transformationsanalysen zu Arbeitswelt und Lohnarbeit liegen schon lange zurück.

In den 1940er Jahren untersuchte Peter F. Drucker Fragen des Managements von Organisationen und WissensarbeiterInnen und deren Handlungswissen in der späten Industriegesellschaft. Daniel Bell widmete sich ab den 1960er Jahren der Untersuchung der Überlagerung der Industriegesellschaften durch wissensbasierte Technologien, die wesentlich über den wirtschaftlichen Bereich hinaus bis hinein in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und die Organisation von öffentlichen und privaten Dienstleistungen wirken. Chris Argyris und Donald A. Schön reflektierten Ende der 1970er Jahre über lernende Organisationen und Ulrich Beck proklamierte in den 1980er Jahren die Risikogesellschaft. Manuel Castells umfangreiche Arbeiten zum Informationszeitalter zu Beginn dieses Jahrtau-

sends zeichneten den Weg der räumlichen Trennung von Firmensitzen und Arbeitsorten einerseits sowie der Etablierung von netzwerkartigen Arbeitsstrukturen andererseits. Zeitgleich mit Robert Castel arbeitete André Gorz heraus, dass Marx bereits 1858 explizit darauf hinwies, dass in kapitalistischen Gesellschaften Wissen nicht nur eine unmittelbare Produktivkraft (capital fixe) ist, sondern auch bestimmt ist, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Produktivkräfte (capital circulant) selbst zu leisten (vgl. Gorz, 2001). Arbeit, die in Arbeitszeit gemessen und auf Basis dieses Zeiteinsatzes entlohnt wird, »muss aufhören, die große Quelle des Reichtums zu sein«, schreibt Marx 1857/58 in den Grundrissen der Kritik der politischen Ökonomie (Marx, 1953, p. 593). Die Schöpfung von Reichtum, so seine Beurteilung, wird immer mehr »vom allgemeinen Stand der Wissenschaft und dem Fortschritt der Technologie« (ebd., p. 592) abhängen sowie von deren jeweiligen Anwendung und »[d]ie unmittelbare Arbeit und ihre Quantität [werden] als das bestimmende Prinzip der Produktion verschwinden« und sie werden »herabgesetzt als ein zwar unentbehrliches aber subalternes Moment (gegenüber der) allgemeinen wissenschaftlichen Arbeit« (ebd., p. 587). Der Produktionsprozess wird, so das Resümee von Marx, in Zukunft von seinem Wesen her nicht mehr als Arbeitsprozess zu begreifen sein. Wissen muss für ihn dabei aber jedenfalls in zweifacher Weise verstanden werden. Erstens als »das allgemeine gesellschaftliche Wissen, Knowledge« (ebd., p. 594). Bildungsstand der Bevölkerung würden wir heute wohl sagen, denn »[d]ie Natur baut keine Maschinen, keine Lokomotiven, Eisenbahnen, electric telegraphs, selfacting mules etc. Sie sind Produkte der menschlichen Industrie; natürliches Material, verwandelt in Organe des menschlichen Willens über die Natur oder seiner Betätigung in der Natur. Sie sind von der menschlichen Hand geschaffne Organe des menschlichen Hirns; vergegenständlichte Wissenskraft. Die Entwicklung des capital fixe zeigt an, bis zu welchem Grade das allgemeine gesellschaftliche Wissen, knowledge, zur unmittelbaren Produktivkraft geworden ist und daher die Bedingungen des gesellschaftlichen Lebensprozesses selbst unter die Kontrolle des general intellect gekommen und ihm gemäß umgeschaffen sind. Bis zu welchem Grade die gesellschaftlichen Produktivkräfte produziert sind, nicht nur in der Form des Wissens, sondern als unmittelbare Organe der gesellschaftlichen Praxis; des realen Lebensprozesses.« (Ebd., p. 602) Zweitens ist in Erweiterung dieses kulturellen Wissensbegriffes Wissen für Marx auch die »Entwicklung der reichen Individualität«, einer Individualität, »die ebenso allseitig in ihrer Produktion als (in ihrer) Konsumtion ist und deren Arbeit daher auch nicht mehr als Arbeit, sondern als volle Entwicklung der (freien persönlichen) Tätigkeit erscheint« (ebd., p. 231), einer Tätigkeit, die sich als Selbstzweck realisiert (vgl. Gorz, 2001). Wissen geht in dieser zweiten Form

deutlich über marktlich verwertbares Fachwissen (individuell und kollektiv) hinaus, aber gleichzeitig sind diese Tätigkeit und deren Produkte nicht kontextabhängig oder geschichtslos. Kultur realisiert sich in der Praxis der Individuen und deren Produkte. »Die Surplusarbeit der Masse hat aufgehört, Bedingung für die Entwicklung des allgemeinen Reichtums zu sein […]«, schreibt Marx und weiter, dass der Mensch selbst (man himself) in seiner Entwicklungsfähigkeit und Bildbarkeit zum Kapital wird. Daher wäre für ihn »[d]ie freie Entwicklung der Individualitäten und […] nicht das Reduzieren der notwendigen Arbeitszeit, um Surplusarbeit zu setzen, sondern überhaupt die Reduktion der notwendigen Arbeit der Gesellschaft zu einem Minimum, der dann die künstlerische, wissenschaftliche etc. Ausbildung der Individuen durch die für sie alle freigewordne Zeit und geschaffnen Mittel entspricht« (Marx, 1953, p. 601), wichtig. Gorz resümiert daran anschließend: »Zum Übergang in eine Wissensgesellschaft wird es erst kommen können, wenn die Gesellschaft Wissen nicht als Fachwissen behandelt, sondern als Komponente einer Kultur, in der die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und Beziehungen das entscheidende Ziel ist.« (Gorz, 2001, p. x)

Diese ökonomisch, kulturtheoretische Perspektive wurde in den historiografischen Analysen des lebenslangen Lernens bisher wenig berücksichtigt.

Lebenslanges Lernen in historiografischer Perspektive

Das Lernen über die Lebensspanne wurde weder stringent noch durchgängig historisch reflektiert. Dass die gesamte Lebensspanne Anlässe für individuelles Lernen bietet, ist jedenfalls keine Entdeckung des 20. Jahrhunderts. Wenngleich eine Rückverfolgung bis in die griechisch-römische Antike (Gerlach, 2000, p. 157; Hausmann, 1972, p. 15) und noch weiter zurück möglich sein soll, was hie und da Erwähnung findet, muss wohl einschränkend angemerkt werden, dass dies noch nicht umfassend belegt wurde. Eindeutige Hinweise auf geschichtliche Dokumente, die bewusst die gesamte Lebensspanne als für Lernprozesse relevant adressieren, gibt es durchaus (mehr dazu weiter hinten), gerieten aber entweder in Vergessenheit oder wurden aus anderen Gründen nicht oder kaum rezipiert. Um die rezente Diskussion nicht mit kulturgeschichtlichen Betrachtungen zu kontaminieren und um dem Vorwurf begegnen zu können, dass die Darstellung der Gewährsautoren wenig konsistent oder genealogisch unschlüssig ist, wurde von BildungswissenschaftlerInnen sogar vorgeschlagen, lebenslanges Lernen als soziologisches Phänomen von den anthropologischen oder theologischen Ideen der Engführung von Leben und Lernen zu separieren. Damit würde

eine präzisere Analyse der Begrifflichkeit befördert und der Untersuchungsrahmen klarer abgesteckt werden (vgl. Lindgren, 2002).

Dieser Zugriff auf die Thematik scheint für eine sozialwissenschaftlich-historische Forschungsstrategie des Diskurses sinnvoll. Insofern kann der konsequente Weg, durch historiografische Einzeluntersuchungen Evidenzen zu schaffen, die auch späteren Analysen Material bieten, nur begrüßt werden. Die Grundfrage an dieser Stelle ist, wo sich ideengeschichtliche Positionen finden, die Lernen als lebenslange Aufgabe (eventuell auch als Bildungsprozess) ausweisen und nicht nur begriffliche Deutungsspielräume nachträglich so titulieren werden (Ledl, 2006, p. 48f).

Unbestritten kann die Darstellung des Verlaufs von ideengeschichtlichen Entwicklungen über die Jahrhunderte hinweg nur Stückwerk bleiben. Einerseits aufgrund der Materialfülle, andererseits weil diese Ideengeschichte kein linearer Prozess ist, den es zu entdecken und aufzuzeigen gilt. Die unzähligen Sackgassen, Brüche sowie die Kontingenz der Entwicklungen ließen dies niemals konsistent und abschließend zu. Die Nachverfolgung der genealogischen Wirksamkeit stellt deshalb eine weitere nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Wenn jedoch, wie es in der gegenständlichen Arbeit beabsichtigt ist, ideengeschichtliche Dimensionen aus einem anderen Blickwinkel befragt werden sollen, nämlich demjenigen, ob und inwiefern uns bisheriges Denken und Schreiben zu den entsprechenden Phänomenen helfen können, ein klareres Bild der Konsequenzen der Programmatik lebenslangen Lernens für all jene, die davon betroffen sind, zu erhalten, kann ein zu rigides Begriffsverständnis nicht zum Erfolg führen. Ungeachtet dieser Problematiken hat ein gewisser Wettlauf um die ideengeschichtliche Elternschaft des lebenslangen Lernens eingesetzt und die Befunde, wer, wann, wo schon etwas Substanzielles dazu gedacht oder gesagt hätte, verdichten sich zunehmend und lassen immer weiter zurück in die Geistes- und Kulturgeschichte blicken.

Die kulturhistorisch am weitesten zurückreichende Einbettung für die Idee des lebenslangen Lernens als benanntes Phänomen hat bisher Israel M. Goldman vorgelegt. Lebenslanges Lernen wird von ihm als kulturelles Phänomen in den Kontext gottesdienstlicher Ordnung judaistischer Lebensführung gestellt. Insbesondere seit der im babylonischen Exil im 7. vorchristlichen Jahrhundert eintretenden Synagogenentstehung und der wiederkehrenden Beschäftigung mit den heiligen Texten sieht er ein dem alltäglichen privaten und öffentlichen Leben inhärentes anhaltendes Studium, das durch die später entstehenden Thora-Texte einen zusätzlichen Impuls erhält (vgl. Goldman, 1975). In einem verwandten thematischen Bereich, was die Anlässe oder Motive betrifft, wurden in detailhaften Quellstudien explizite Bezüge zu lebenslangem Lernen als Auftrag an die

Christenmenschen aus dem reformatorischen Verständnis Luthers herausgearbeitet (vgl. Ledl, 2006).[3] Für die selbe Epoche wurde auch gezeigt, dass lebenslanges Lernen eben kein politisch-ökonomisches Phänomen biografischer Anpassung an brüchig gewordene Berufskarrieren des 20. Jahrhunderts ist, sondern als eine geschichtliche »Theorie der menschlichen Erfahrung« betrachtet werden könne (siehe Casale, Oelkers, & Tröhler, 2004). Die AutorInnen skizzieren Lernen als ständige, alternativlose »intelligente Anpassung« (ebd., p. 22) und belegen dies exemplarisch anhand von Beispielen aus dem 16. Jahrhundert: einer Gelehrtenbiografie, der Frauenerziehung in der Renaissance sowie einer aristokratischen Schrift. »Die Verknüpfung persönlicher Erfahrungen zu einer Biografie« (ebd.) wird dort als zugrunde liegender Modus der Bewältigung wechselhafter Herausforderungen individueller Leben durch Lernen beschrieben.

Entstehungsgeschichtlich folgt die lange verschollene *Pampaidea* von Johann Amos Comenius, die, obwohl im 17. Jahrhundert verfasst, erst 1935 als Handschrift in das kollektive Bewusstsein geriet und 1957 erstmals verlegt wurde. In dieser betont und fordert Comenius die allumfassende Schulung des Menschen in jeder Lebensspanne und somit auch die Ausgestaltung der zu didaktisierenden Lebensphasen bis zum Tode hin (von der Wiege bis zur Bahre, wie es auch im Jahr 2000 im Memorandum zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission wörtlich seinen Niederschlag findet). Zudem verbindet er die Ebene der Pädagogik mit jener der Politik, indem er die politischen Dimensionen dieser Gestaltungsprozesse thematisiert. Aus dem 18. Jahrhundert ist ein Bericht des Marquis de Condorcets überliefert, in dem der Mathematiker, Philosoph und Aufklärer öffentlich finanzierte Bildungseinrichtungen auch für das Erwachsenenalter fordert und als Teil aufgeklärter Bildungspolitik wertet. Er befindet sich hier im Einklang mit englischen Aufklärern, aber auch mit deutschen Philanthropen. Letztere hatten, wie Heinrich Kanz (1975) ausführt, einen erheblichen ideelen Anteil daran, dass in der Aufklärung zunehmend Stimmen laut wurden, die insbesondere eine systematische Weiterbildung von ErzieherInnen forderten. Im 19. Jahrhundert diskutierten nicht in einer der europäischen Metropolen, sondern in einem intellektuellen Zentrum der Neuen Welt VertreterInnen des amerikanischen Transzendentalismus das wachsende Phänomen der Pädagogisierung als Zeiterscheinung der aufkeimenden Industrialisierung (vgl. Schlicht, 1977, p. 48), der sich die intelligible Weltinterpretation offenbar nicht mehr entziehen konnte. Verbunden mit einer unübersehbar ausgeprägten institutionenkritischen Perspektive – auch wenn Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Emily

3 Auf Andreas Ledls Fundstellen zum »lernen, solange wir leben« aus den Jahren 1526 oder 1530 und weiteren Befunden zu Luther wird weiter hinten noch einzugehen sein.

Dickinson, Margaret Fuller oder Amos Bronson Alcott selbst schriftstellerisch an Hochschulen, Einrichtungen des amerikanischen *lyceum-movements* (vgl. etwa Powell, 1895) und anderen Bildungseinrichtungen tätig waren –, legte der Transzendentalismus die Grundlagen für eine stark dem konkreten individuellen sowie dem faktischen sozialen Leben zugewandte Bildungskonzeption. Diese inthronisierte in – zeitweise pathetisch – literarischer Ausprägung das gesamte Universum als rückbezügliche Erziehungsinstanz. So beschreibt etwa William Channing in seinen *Remarks on Education* das Gesamthafte der Erziehung als »[...] infinite school. The universe is charged with the office of its education.« (Channing, 1840, p. 386). Und Charles Follen spricht in seinen *Lectures on Moral* Philosophy von der Intension der konzertierten, weitreichenden »perfection throughout the universe«. (Follen, 1841-1842, p. 256f) All dies erfolgte in strikter Opposition zu der zu jener Zeit in *New England* verbreiteten naturalistisch-materiellen Erziehungsphilosophie (stark motiviert durch John Lockes Tabula rasa-Verständnis des menschlichen Verstandes), die den TranszendentalistInnen nicht oder nicht deutlich genug zwischen »the natural and the spiritual« (McCuskey, 1969, p. 70) unterschied. Darüber hinaus wurden seitens des Transzendentalismus bereits im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts Erziehungsbereiche diskursiv aufgegriffen, die in der rezenten Diskussion des lebenslangen Lernens vermeintlich neu hinzutraten. So wurde schon damals die Bedeutung der frühkindlichen, vorschulischen Bildung (infant schools) thematisiert und wurden Initiativen gesetzt, die zur nachhaltigen Vermeidung von Benachteiligung beitragen sollten und als Grundlage der Möglichkeit der Durchsetzung individueller Rechte erkannt wurden (Wightman, 1860, p. 124f).

Folgend sollen zwei Berichte referiert werden, die als Vorboten oder Vorläufer für den aktuellen Diskurs gehandelt werden können.

Vorboten und Vorläufer der Programmatik

Ein – im deutschsprachigen Raum – bisher wenig beachtetes Dokument im Zusammenhang mit der Entstehung der Programmatik des lebenslangen Lernens ist der Bericht des Erwachsenenbildungskomitees des britischen Ministeriums für Wiederaufbau aus dem Jahr 1919, das als Schreiben an den zuständigen Minister sowie den Ministerpräsidenten abgefasst ist. In der Einleitung des Vorsitzenden des Komitees (das von der englischen Regierung aus achtzehn Fachleuten zusammengesetzt wurde) wird ein klarer Zusammenhang zwischen dem Bildungsverständnis und den militärischen Erfolgen bzw. Niederlagen von Deutschland und England hergestellt. Das stark an Idealen ausgerichtete Bildungsverständnis des Preußentums (Prussianism) soll, so wird es in dem Schreiben formuliert, we-

sentlichen Anteil an den deutschen Kriegserfolgen über England in den Jahren 1864, 1866 und 1870 gehabt haben. Wenngleich diese Ideale als eng und nationalistisch eingestuft werden und der individuellen Freiheit im eigenen Staatsverständnis weiterhin hoher Rang eingeräumt werden soll, weist der Schreiber doch deutlich darauf hin, dass man die *besten Lektionen* noch immer vom Feind lernen könne. Und diese Lektion – die kriegerischen Auseinandersetzungen des Ersten Weltkrieges waren gerade überwunden – lag im Erkennen des Erfordernisses einer erheblich besser gebildeten englischen Bevölkerung.

In der Einleitung zu einem 1980 erschienenen Nachdruck des Berichts schreibt der Herausgeber Harold Wiltshire von dem Bildungsoptimismus, der dem gesamten Dokument abzulesen wäre.[4] Es sei überraschend klar und programmatisch. Aus heutiger Sicht ist auffällig, dass in einer Zeit des nationalen Wiederaufbaus und einer angezeigten Nachqualifizierung von Kriegsheimkehrern Bildungsinhalte betont wurden, die damit vordergründig wenig zu tun hatten. So bildet der im Bericht festgestellte Bildungsbedarf einen starken Kontrast zu der vielleicht auf der Hand liegenden beruflichen und technischen Bildung und weist nach intensiver Diskussion auf den besonderen Bedarf an »citizenship«, »literature and drama« oder »natural sciences« hin (Jennings, 1980, p. 169) und darauf, »that adult education must not be regarded as a luxury […] but […] is a permanent national necessity, an inseperable aspect of citizenship, and therefore should be both universal and lifelong.« (Ebd., p. 5).

Bernard Jennings Analyse (1980) der zeitgenössischen Rezeption des Berichtes ist ernüchternd. Die Tagespresse diskutierte die voraussichtliche Verteilung der vorgesehenen zusätzlichen finanziellen Mittel und benannte die vermeintlichen institutionellen Gewinner und Verlierer. Dass der Bericht eine zentrale Referenz für Yeaxlee darstellte (Yeaxlee, 1921, p. 24f; 1929), der eines der Mitglieder des Komitees gewesen war, findet in Jennings Analyse keine Erwähnung bzw. Beachtung. Von Yeaxlee stammt jedenfalls die erste bislang bekannte Veröffentlichung mit dem programmatischen Kurztitel *Lifelong Education* (1929), wenngleich der Untertitel *A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement* den Schwerpunkt auf das Lernen Erwachsener legt. Yeaxlees Darstellung birgt bei näherem Hinsehen die eine oder andere Überra-

---

4 Welche Ernüchterung ereilt die Spätgeborenen bezüglich der Hoffnung, dass das Ende des Weltkrieges einen Neubeginn in Europa bedeuten wird. Sie hat sich in keinster Weise erfüllt und der Kontinent und die gesamte Welt sind noch weiter in kriegerische Auseinandersetzungen gerissen worden.

schung[5], denn das Buch erschöpft sich in keinster Weise in der Deskription der damaligen Praxis der Erwachsenenbildung oder in der Listung von Forderungen für eine bessere gegenwärtige oder künftige Bildungsorganisation. Vielmehr liest es sich wie ein Versuch, die Idee lebenslangen Lernens in einen rezenten kultur- und geistesgeschichtlichen Kontext zu stellen. Einige exemplarische Kapitelbezeichnungen mögen als Beleg dafür dienen: *On Growing and its Consequences*, *Learning from Life*, *Prophets and Pioneers in the nineteenth Century*. Noch spannender wird es, betrachtet man die Denker und Autoren, die von Yeaxlee hinsichtlich der von ihm im Buch gestellten Fragen ins Feld geführt werden: Bertrand Russel, George Santayana, William James, John Dewey, Oswald Spengler u.v.m.

Yeaxlee studierte Theologie in Oxford, wurde zum Geistlichen in der anglikanischen Kirche ordiniert und arbeitete einige Zeit für die London Missionary Society, bevor er in die Young Men's Christian Association (YMCA) in London wechselte und dort unter anderem Bildungsprogramme für Soldaten des Ersten Weltkrieges und für Kriegsheimkehrer organisierte (vgl. Marriott, 2004). Er selbst verstand sich als Erwachsenenbildner. Beachtlich erscheint jedenfalls, dass die Begrifflichkeit lifelong education im Rahmen eines interdisziplinären Diskurses an der Universität Oxford entstanden ist. So berichtet Yeaxlee: »[s]ome of us find it easier to pursue such education for ourselves, by means of books, music, social and intellectual contacts, travel, and so forth, while others need or prefer the more formal and also the more co-operative methods of the lecture-hall and the class-room. But this affords no evidence that any particular section of the population requires education less, or desires it more, than any other. If in our last chapter we have established anything at all, it is that the very nature of human life creates both the hunger and the necessity for what Professor Soddy has called *Lifelong education*.« (Yeaxlee, 1929, p. 27)[6]

Seine Sichtweise verknüpft Yeaxlee explizit mit den pragmatistischen Konzepten von James und Dewey sowie mit den biologischen Entwicklungsgedanken von Charles Darwin, ohne die damals noch recht kontrovers diskutierten Mechanismen, die diesen Entwicklungsprozess prägen, auch nur anzudeuten. Die Entwicklungstatsache als Hintergrund eines growth-Konzeptes verstehend, argumentiert er, Dewey ins Treffen führend: »Normal child and normal adult alike are engaged in growing. The difference […] is […] between the modes of growth appropriate to different conditions.« (Dewey, MW 9, p. 55) Die Aufgabe

5 Es mag auch überraschen, dass in Österreich hiervon kein einziges Exemplar in einer öffentlichen Bibliothek verfügbar ist.

6 Frederick Soddy war Physiker in Oxford und ein späterer Nobelpreisträger.

der professionellen BegleiterInnen eines solchen Entwicklungsprozesses sieht Yeaxlee in einer Unterstützung der Selbstkultur durch einen lebenslang anhaltenden Lernprozess: »And so far as we are concerned with the education of other people we shall think only of interpreting the potential lifelong student to himself, of opening his eyes to the real nature of his craving, of helping him to find the ways in which through educational pursuits he may satisfy it.« (Yeaxlee, 1929, p. 36f). Und in Anklängen an das Konzept von Selbstsorge schreibt er: »We begin to seek quality in living-more life and fuller.« (Ebd., p. 23) Dieses individuelle Entwicklungsdenken gewinnt bei Yeaxlee eine durchaus transzendentale Dimension: »Since growth is characteristic of life, education is all one with growth; it has no end beyond life itself.« (Ebd., p. 38)

Im Abschlusskapitel von *Lifelong Education* nimmt er Bezug auf H.G. Wells (1926) erschienenen Roman *The World of William Clissold.*[7] *Clissold* ist darin ein reflektierter Mensch, der seine persönlichen Bedürfnisse und Gedanken zugunsten einer Menschheit zurückstellt, die früher, später (oder aber vielleicht auch nie) eine Weltrepublik (*world republic*) etablieren wird. Im §17 des fünften Buches mit dem Titel *Fully Adult* stellt die junge Clementia die Frage, warum Clissold sich – durchaus unter Selbstverzicht – für eine bessere Welt engagiert, die er womöglich nie erleben wird. Darauf antwortet der Protagonist: »I have become fully adult in a world in which as yet most human beings do not press on to a complete realisation of their adult possibilities.« (Wells, 1926, p. 744)[8]. *Fully Adult* nennt nun Yeaxlee auch sein Abschlusskapitel und weist mit Bezugnahme auf Wells auf den integralen Zusammenhang von individueller und kollektiver Entwicklung hin: »The attainment of the World Republic and the attainment of the fully adult life are the general and the particular aspects of one and the same reality. Each conditions the other.« (Ebd., p. 747) Dass diese Sichtweise eng mit einem Reifekonzept und einem Verständnis von Selbstkultur in einem gesellschaftlichen Kontext verknüpft ist, zeigt an, dass bei allem progressiven Kulturverständnis darin dennoch ein teleologisches Denken von Bildungsprozessen aufgehoben ist. »We shall be man in common and immortal in common, and each one of us will develop his own individuality to the utmost, no longer as a separated and conflicting being but as a part and contribution to one continuing whole.« (Ebd., p. 749) Diese Transzendentalität und die Attitüde der Selbstaufopferung im Sinne des Aufgehens in einem gemeinsamen Ganzen (whole-

---

7 Kryptisch wurde dem Roman der Aphorismus πάντα ῥεῖ gleichsam als Untertitel hinzugefügt.

8 Die Zitate wurden nicht dem Yeaxlee-Text selbst entnommen, sondern den Originalen von H.G. Wells und J. Dewey, da bei den Yeaxlee Ungenauigkeiten bestehen.

ness) sprachen Reverent Yeaxlee offenbar an und er betont: »[…] experience, wisdom, harmony, the giving of self in service […] are meaningless apart from the growth and the activities of the individual personality. They are impossible unless that personality is in perpetual living relationship to the whole - the whole truth and the whole life, immediate reality and ultimate.« Sowie weiters: »[t]he aim, then, is a philosophy and a way of living, an insight and a joyous purpose, with same power of achieving it.« (Yeaxlee, 1929, p. 165) Den Abschluss von *Lifelong Education* bildet ein doch recht pathetisches Zitat des pazifistischen Literaten und Herausgebers[9] John Middleton Murry aus seiner 1928 erschienenen Essay Sammlung *Things to Come:* »And to this completeness in the man, which is his soul, there corresponds a completeness and harmony of the world of his experience; is also, without abstraction or denial of any of its elements, suffers a like Transformation and becomes organic, harmonious – it becomes God.« (zit. nach ebd., p. 166)

Der Entwicklungsgedanke im Zusammenhang mit Lifelong education wird damit bereits von Yeaxlee in einen dreifachen Kontext gestellt, nämlich den biologischen, den individuellen sowie den kulturellen bzw. gesellschaftlichen. Dies werden wir in den Dokumenten der transnationalen Organisationen, insbesondere in jenen, die um 1970 veröffentlicht wurden, wieder entdecken können. In weiterer Folge der Abhandlung wird ersichtlich werden, dass die Weltrepublik von H.G. Wells nicht die einzige bedeutsame Utopie bleiben wird, wenngleich das zweite Beispiel nicht gleich auf eine globale Republik, sondern *nur* auf eine Provinz abstellt, nämlich eine pädagogische.

SCHLÜSSELORGANISATIONEN UND -DOKUMENTE – EIN ÜBERBLICK

Im Folgenden wird ein Überblick über Schlüsseldokumente gegeben, die in der Regel Berichte von ExpertInnenkommissionen sind oder politisch verhandelte Dokumente darstellen. Aufgrund der Entstehungszusammenhänge dieser Dokumente kann davon ausgegangen werden, dass diese einen Konsens bzw. eine konsolidierte Meinung beschreiben und deutlich divergierende Einzelmeinungen darin nicht aufgenommen wurden. Wesentlich sind in diesem Zusammenhang die vier transnationalen Organisationen *UNESCO* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, deutsch Organisation der Vereinten Natio-

9 Unter anderem war er Verleger der Arbeiten von T.S. Eliot, Virginia Woolf und Aldous Huxley.

nen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur), *OECD* (Organisation for Economic Co-operation and Development, deutsch Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sowie der *Europarat* und in den letzten Jahren verstärkt die *Europäische Union* (EU) mit ihren Organen (Rat, Parlament und Kommission), die politische Programmatiken bzw. ExpertInnenpapiere vorgelegt haben und weiter vorlegen. Die zunächst verwirrende Begriffsvielfalt (èducation permanente, lifelong education, recurrent education und lifelong learning, um nur die Bedeutendsten zu nennen), mit der über die Zeit betrachtet in diesen Dokumenten operiert wurde und wird, soll in einem anschließenden Abschnitt zum Gegenstand gemacht werden.

Ein Großteil der Berichte wurde rund um das Jahr 1970 veröffentlicht. Mitte der 1990er Jahre kam es zu einer weiteren Publikationswelle, die bis heute andauert. Seit diesem Zeitpunkt steht das Thema *lebenslanges Lernen* in den bildungsplanerischen Dokumenten und den international vergleichenden Analysen sowohl in der Wirtschaftspolitik als auch der Beschäftigungspolitik hoch im Kurs und findet sich nunmehr in den allermeisten zentralen Dokumenten auf Europäischer sowie auch zunehmend auf nationaler Ebene.

Französische Arbeiterbildung als *role model*

1962 wird erstmals nachweislich in der politischen Agenda der internationalen Organisationen *lifelong education* als Thema geführt. Im Rahmen der damaligen UNESCO-Konferenz in Hamburg findet sich der Hinweis, dass das von der Pariser Zentrale eingesetzte Committee (International Committee for the Advancement of Adult Education) die Forderung »lifelong education for all« thematisieren würde (Hausmann, 1972, p. 17). Von da an war in den Arbeitspapieren bis hin zur Beschlussfassung der 15. Generalkonferenz der UNESCO im Herbst 1968 und im Arbeitsprogramm für das Internationale Jahr der Erziehung 1970 der sogenannten *éducation permanente* als einem von zwölf Vorhaben prioritärer Stellenwert eingeräumt worden.

Davor hatte schon Bertrand Schwartz als Direktor des *Institut National pour la Formation des Adultes* (INFA) in Frankreich für den damaligen französischen Bildungsminister Edgar Faure an Projekten und Systementwicklungen gearbeitet und sein Bildungszentrum zu einem »Mekka der éducation permanente« (ebd., p. 19) gemacht. Der Ausdruck éducation permanente wird dem Wirtschaftswissenschafter Jean Fourastié zugeschrieben, der im Zusammenhang mit wirtschaftlichem Strukturwandel lernspezifische Anpassungsleistungen benannt hatte (Fourastié, 1954). Das neue Begriffspaar wollte die Notwendigkeit der bildungsorganisatorischen Anpassung an den technisch-naturwissenschaftlichen Fort-

schritt bei gleichzeitiger Bekämpfung von Repressionen in der zunehmend als divers wahrgenommenen Gesellschaft verbinden. Als Vorbild wurde von Fourastié hierfür die ArbeiterInnenbildung herangezogen und wurden unter Mitwirkung der französischen Bildungssoziologie Identitätskonzepte und gesellschaftliche Differenzierung verhandelt (siehe Dewe & Weber, 2007, p. 59f). 1970 legte sodann Paul Lengrand als damaliger Verantwortlicher in der UNESCO-Abteilung Erwachsenenbildung im Rahmen der UNESCO-Konferenz den Bericht *An introduction to lifelong learning* vor. Er hatte zuvor als Leiter eines Arbeiterbildungsheimes in Grenoble und viele Jahre als Experte in der Pariser Erziehungsabteilung der UNESCO bildungspraktisch und konzeptiv gearbeitet.

Anschließend an diese Konferenz richtete die UNESCO eine internationale Kommission zur Bildungsentwicklung ein, der sieben internationale ExpertInnen unter dem Vorsitz von Faure angehörten. Auftrag der Kommission war es, eine international vergleichende Analyse zu Perspektiven der Bildung sowie deren künftigen Organisation vorzunehmen. Der 1972 hierzu veröffentlichte Bericht *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Faure et al., 1972) betont das Recht und den Bedarf jedes Menschen, sein ganzes Leben lang lernen zu können. Als zentralen Gegenstand seiner Analyse beschreibt der Bericht »the concept of a consciously learning society« (ebd., p. 5). Auffallend ist, dass viele Themen des Berichts den Diskurs bis heute prägen, aber erst in den letzten Jahren intensiver aufgegriffen wurden. Beispielhaft seien Bezüge zu den Neurowissenschaften genannt, Anforderungen hinsichtlich individualisierten Unterrichts oder Chancengerechtigkeit beim Bildungszugang.

A new man for a new world! – Globale Kulturkonzepte

Der Zugriff auf die Thematiken Erziehung (education) und Gesellschaft erfolgt im *Faure-Bericht*, wie er in Folge oft bezeichnet wurde und wird, aus einem deutlich idealisierenden Globalisierungsverständnis heraus.[10] Seine Begründung

10 Der aus heutiger Perspektive für die rezenten europäischen Politikdokumente im Allgemeinen erfreuliche Zugang, auch die Erfahrungen der übrigen Weltregionen in die Konzeption einzubeziehen, wird von einem Verständnis überlagert, das als ein eine Welt-eine Kultur-eine Gesellschaft-eine Erziehung-Zugang beschrieben wurde (vgl. Gerlach, 2000, p. 42f). In einer Veröffentlichung der Mitteilung der Europäischen Union zur Schaffung eines Europäischen Raums des Lebenslangen Lernens reduziert sich diese Bezugnahme auf ein chinesisches Sprichwort von Guanzi um 645 v. Chr.:

findet dieser Zugang wesentlich in einer biologisch-anthropologischen Fassung der Ausgangslage, einer historisierenden Beschreibung der aktuellen Gegebenheiten sowie einem deutlich positivistisch geprägten Wissenschaftsverständnis, das sich selbst als humanistisch bezeichnet, dem *scientific humanism* (Gerlach, 2000, p. 146f). Die Leistung des Berichts liegt bis heute unbestritten in der Bündelung und Internationalisierung des Gesamtdiskurses, wenngleich die zumeist formelhaften, programmatischen Aussagen keiner weitergehenden Analyse unterzogen wurden und vielfach appellhaften Charakter annahmen. »A new man for a new world!« (Faure et al., 1972, p. 153), rufen die AutorInnen des Berichts dem/der LeserIn zu. In Anlehnung an den Befund *der Wissenschaft*, dass der Mensch biologisch unfertig (biologically unfinished) wäre, wird das Lernen als conditio humana für das Überleben und die Weiterentwicklung des Individuums und der Menschheit insgesamt benannt. Man könnte Herder oder Arnold Gehlen heraushören, die Autoren berufen sich jedoch auf andere Gewährsautoren wie Albert Einstein, Aldous Huxley, Erich Fromm oder Lenin. So etwa auf das Fromm-Zitat »The individual's entire life is nothing but of giving birth to himself; in truth we are only fully born when we die.« (zit. nach Faure et al., 1972, p. 158 (FN))

Diese Orientierung am anhaltenden Lernen soll und kann, wie es im Faure-Bericht heißt, nur mit einem veränderten Bildungsideal erreicht werden, das nicht einen *divided man,* sondern einen *complete man* adressiert. Der Mensch wäre in sich vielfältig (*many-sided*). Dies betrifft die physischen, intellektuellen, emotionalen sowie ethischen Dimensionen der menschlichen Verfasstheit wie auch die je persönliche Individualität. Diese Ausführung überrascht insofern, als es genau jene Worte waren, die Yeaxlee vierzig Jahre zuvor unter Berufung auf William James wählte: »[…] every human being is so many-sided; each of us; William James said, is really several selves in one.« (Yeaxlee, 1929, p. 13). Die gesellschaftlichen Kapazitäten würden– ohne die Herausforderungen dabei zu leugnen –, so im Faure-Bericht weiter, bereits ausreichen »[…] to help man to fulfil himself in every possible way – as agent of development and change, promoter of democracy, citizen of the world, author of his own fulfilment – and to find his path through reality towards the ideal of the complete man.« (Faure et al., 1972, p. 158) Diese Betrachtungen werden – wenngleich im Wissen, in der Umsetzung immer hinter den konzeptiven Ansprüchen zurückzubleiben – beruhigt formuliert, glaubt man sich doch in guter Gesellschaft mit nahezu allen Theoretikern und Visionären von Bildung.

»Willst du ein Jahr wirken, so säe Korn. Willst du zehn Jahre wirken, so pflege einen Baum. Willst du hundert Jahre wirken, so erziehe einen Menschen.«

Über kurz oder lang würde dies veränderte Bildungsideal insgesamt zu einer positiven Entwicklung der Menschheit führen. In diesem Zusammenhang wird von den AutorInnen des Faure-Berichts eine evolutionäre Perspektive eingenommen, die in einer, man kann es nicht anders sagen, *Allmachtsphantasie* die Wirksamkeit des Menschen beschreibt: »And it is a fact that man today is beginning to be able to control the processes of nature and take responsibility for them, thanks to his knowledge and mastery of scientific laws.« (Ebd., p. 154) In der Fußnote zu der Textstelle wird gar Aldous Huxley zitiert, der dem Menschen die Führungsrolle des globalen Evolutionsprozesses zuweist und diese sogleich mit Lenkung und Verbesserung in Verbindung bringt.

Den AutorInnen von *Learning to Be* war bei allem optimistischen Zukunftsdenken klar, dass Schulen und Hochschulen aus zwei Gründen nicht die alleinigen Träger dieser Gesamtentwicklung hin zu einer *learning society* sein würden. Einerseits weil dies unter der Bedingung begrenzter finanzieller Ressourcen nicht zu leisten wäre, andererseits aus einem inhaltlichen Motiv heraus: Bildung solle nicht als Dienstleistung oder Geschenk figuriert werden, weil sonst die Lernenden zu rasch zu AdressatInnen der pädagogischen Vermittlung werden würden und nicht mehr Akteure des Wissenserwerbs wären. Unter Berufung auf Plutarch wurde von den AutorInnen auch die Rolle des Lehrens insgesamt problematisiert. Die Polis, die Stadt als Manifestation von Kultur, bilde die ideale *paidea*. Etwas verstohlen wurde angemerkt, dass dies nicht heißen kann, eine durch Sklaverei zur Muße gelangte aristokratische Gesellschaft zu protegieren. Die zunehmende Automatisierung würde früher oder später ein ähnliches Ausmaß an Freizeit für alle hervorbringen können.

Die bestehenden Systeme der Bildung in einem statischen, nicht evolutionären Verständnis (ebd., p. 161) seien vor dem Hintergrund der zunehmenden Beschleunigung des Wissenszuwachses (ebd., pp. 40, 87, 88) und der Notwendigkeit eines Bildungsverständnisses, das den ganzen Menschen über die gesamte Lebensspanne im Auge hat, keine Garanten mehr für die Erreichung einer zukunftsfähigen Gesellschaft. Die Idee der lebenslangen Bildung wäre, so der Faure-Bericht weiter, der Eckstein der Etablierung einer lernenden Gesellschaft (ebd., p. 181).

Alternanz von Bildung und Arbeitswelt

Zeitnah, nämlich 1973 veröffentlichte die OECD den Bericht *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, der die Funktion und Aufgabenstellung von Bildungssystemen und deren Teile fokussierter diskutierte (OECD/CERI, 1973). Konkret wurde der Frage nachgegangen, wie schulische Bildungsphasen

und Weiterbildungsphasen gestaltet werden können, dass sie neben inhaltlichen Innovationen allein schon durch die Alternanz von Schulung und Arbeit den Lernenden eine höhere gesellschaftliche Zugewandtheit ermöglichen und eine an der realen Arbeitswelt orientierte Ausprägung finden. Darin spiegelte sich nicht zuletzt der Gesamtauftrag der Organisation selbst im Sinne der Wirtschaftskooperation wider. Die Rolle systematischer Bildungsprozesse wird ergänzt, aber nicht abgelöst. Lernen – so lässt sich erkennen – verbindet wechselnde Phasen von Bildung und Arbeit. Der Ausgestaltung, Organisation und Finanzierung von Erwachsenenbildung wird besonderes Augenmerk geschenkt.

Learning setzt sich durch – Wiederaufnahme des Diskurses

Auch wenn die Resolution des Europarats *Present trends in educational reform and further prospects with a view to permanent education* (Council of Europe, 1971) zum Zeitpunkt seines Erscheinens nur wenig Aufmerksamkeit erhielt, wuchs die Bedeutung dieses Beitrags der Europäischen Union korrelierend zu ihrer zunehmenden Zahl an Mitgliedstaaten in Folge beträchtlich. Mitte der 1990er Jahren nahmen EU, UNESCO und die OECD den Diskurs rund um lebenslanges Lernen neuerlich auf und publizierten eine Fülle an Dokumenten. Das von der Europäischen Kommission ausgerufene *Europäische Jahr des Lebenslangen Lernens* 1996 wurde maßgeblich von zwei Weißbüchern geprägt und begleitet. Von dem 1994 veröffentlichten Bericht *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert* sowie von dem nur ein Jahr später publizierten Bericht *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (vgl. EK, 1995), welcher übrigens von einem Zitat von Condorcet eingeleitet wird, wie bereits erwähnt wurde. Beide Weißbücher beinhalten Bestandsaufnahmen, die sich den Herausforderungen der Informationsgesellschaft, der Globalisierung der Wirtschaft sowie der wissenschaftlich-technischen Zivilisation stellen und leiten zu konkreten Aktionslinien und Zielen gemeinsamer Politiken der Mitgliedstaaten über.

Da beide Berichte von der Europäischen Kommission als zentrales operatives Organ der Union herausgegeben wurden, markieren sie damit auch den Beginn einer Gemeinschaftspolitik zum lebenslangen Lernen. Im Weißbuch *Lehren und Lernen* wurde – wie schon im Untertitel ersichtlich – der Begriff der kognitiven Gesellschaft eingeführt und geprägt.[11] Wichtig für das Verständnis

11 Im Weißbuch Lehren und Lernen wird auch der Begriff der Employability eingeführt. Dieser Ausdruck wurde zumindest im deutschsprachigen Raum stark problematisiert. Inwiefern dies nur durch die im deutschen Amtsdokument verwendete Übertragung

dieses Begriffes ist die Idee, Gesellschaft als ein Entwicklungsprojekt zu begreifen. Wörtlich heißt es: »Die kognitive Gesellschaft kann sich nicht von heute auf morgen entwickeln. Sie läßt sich nicht verordnen, sondern entsteht im kontinuierlichen Prozeß.« (Ebd., p. 53). Eine weitere Neuheit stellt der damit in Verbindung stehende Ausdruck *kognitive Beziehung* dar. Dieser bezeichnet die relative Stellung von Individuen innerhalb einer Gemeinschaft. Die *Einstufung* (wörtlich!) jedes, jeder Einzelnen in diese Gemeinschaft soll am jeweiligen Wissen und den jeweiligen Kompetenzen festgemacht werden. Die erheblich spätere Empfehlung der Europäischen Kommission zur Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EU, 2008) greift diese Idee auf und bietet ein konkretes Instrument und einschlägige Deskriptoren für eine solche Klassifikation an, welche jedoch – nicht wie 1995 – auf individueller Ebene ansetzen, sondern sich auf Qualifikationen (bzw. deren Nachweise), also auf soziale Konstrukte gründen. Jedenfalls ist, so heißt es im Weißbuch Lehren und Lernen, die Realisierung lebenslanger Lernsysteme Bedingung und gleichzeitig auch Ergebnis einer derartigen Entwicklung hin zu einer kognitiven Gesellschaft.

Der Bericht der UNESCO, der wohl nicht zufällig im Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens erschien: *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996), bekannt als Delors-Bericht, verficht das Konzept des lebenslangen *Lernens.* Mit Rückgriff auf den Begriff der *education,* wird es folgendermaßen definiert: »Heute, kurz vor dem Anbruch des 21. Jahrhunderts, sind die Aufgaben und Formen der Bildung so vielfältig, daß sie alle Vorgänge abdeckt, die die Menschen – von der Kindheit bis ins hohe Alter hinein – in die Lage versetzen, eine lebendige Kenntnis der Welt, der anderen Menschen und von sich selbst zu erlangen […]. Diesen kontinuierlichen Bildungsprozeß, dessen Spanne das gesamte Leben umfaßt, erweitert um die gesamtgesellschaftliche Dimension, versteht die Kommission unter dem Begriff des Lebenslangen Lernens. Als Schlüssel für den Eintritt in das 21. Jahrhundert wird das Lebenslange Lernen eine unverzichtbare Voraussetzung sein, damit die Menschen sich nicht nur an die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes anpassen können, sondern weit mehr, nämlich die Rhythmen und die zeitlichen Bedingungen ihres Lebens zunehmend selbst gestalten können.« (UNESCO, 1998, zit. nach EURYDICE, p. 9f)

Auch hier wird vor dem Hintergrund von Globalisierung und Informationsgesellschaft argumentiert und *Bildung als notwendige Utopie*, wie Delors im Vorwort schreibt, etabliert. Der Bericht spricht vier Bereiche des Lernens an, die

---

Eignung zur Beschäftigung provoziert wurde oder auch durch die im Dokument angelegte Opposition des Begriffs zu einem Konzept der allgemeinen Bildung kann hier nicht weiter untersucht werden.

kategorial sehr Unterschiedliches bezeichnen: (1) *Learning to know, (2) Learning to do, (3) Learning to live together, learning to live with others* sowie (4) *Learning to be*. Damit will die AutorInnengemeinschaft explizit deutlich machen, dass Bildung einen Beitrag zur individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung gleichermaßen leisten soll und kann. Lernen, Wissen zu erwerben, und Lernen, um kompetent zu handeln, lassen sich *operationalisieren*, jedoch Lernen für das Leben hat einen *philosophischen* Gehalt, wie Christiane Gerlach schreibt, und Lernen, zusammenzuleben, einen deutlich normativen Charakter (Gerlach, 2000, p. 126).

Im gleichen Jahr wurde von der OECD der Sammelbericht *Lifelong Learning for All* (OECD, 1996) veröffentlicht. Auch wenn es der OECD gelungen ist, bis Mitte der 1990er Jahre mit ihrem faktenbasierten Agenda-Setting den Diskurs und gleichermaßen die Begrifflichkeit wesentlich zu prägen, scheint der gegenständliche Bericht stark dem Umstand geschuldet, dass die OECD in diesem aktivitäten- und berichtsdichten Jahr des Lebenslangen Lernens nicht ohne ein eigenes Dokument dastehen wollte. Der Bericht wirkt, wenngleich wesentliche, bis heute relevante Themenfelder darin aufgenommen wurden, eklektisch und konnte der politischen Relevanz, die die EU-Dokumente zwischenzeitlich angenommen hatten, nur mehr Weniges entgegenhalten. Auffällig ist aber jedenfalls, dass neben der geforderten stärkeren Flexibilisierung der Bildungssysteme und einer verbesserten Durchlässigkeit schon beginnend, auf ökonomische und ertragsorientierte Argumente gestützt, die Rolle und der Beitrag des Schulsystems für gelingende Partizipation an lebenslangen Lernprozessen herausgearbeitet wurden.

Übergang zur politischen Programmatik

Die Europäische Union steht in ihrer Gemeinschaftspolitik vor durchaus widerstrebenden Zielsetzungen. Denn es sind einerseits abgestimmte Entwicklungen in zentralen Politikfeldern erforderlich, um etwa Erleichterungen hinsichtlich der Mobilität von Personen und Dienstleistungen zwischen den Mitgliedstaaten zu erwirken. Andererseits besteht ein vertraglich abgesichertes Harmonisierungsverbot in ausgewiesenen Politikbereichen, so explizit auch für Bildungsagenden. Zulässig sind allerdings Unterstützungs-, Koordinierungs- und Ergänzungsmaßnahmen hinsichtlich Europäischer Zielsetzungen im Zusammenhang mit allgemeiner und beruflicher Bildung, Jugend und Sport sowie Kultur (Art. 165 und 166 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union[12]). Die Methode

12 Amtsblatt Nr. 115 vom 09/05/2008 S. 0120 - 0121

der offenen Koordinierung ist eine *Erfindung* der EU. Diese sieht vor, dass Zielvereinbarungen auf Grundlage von politischen Ausverhandlungsprozessen erstellt werden, die in der jeweiligen Verfasstheit der Mitgliedstaaten autonom oder auch durch eine Selbstverpflichtung verfolgt werden. Berichte und insbesondere Indikatoren und Benchmarking-Prozesse dienen der Steuerung.

Die Ausverhandlungsprozesse selbst nehmen im Bildungsbereich, aber nicht nur dort oftmals die Gestalt von einmal mehr, einmal weniger öffentlichen Konsultationen zu Grundsatzpapieren an. Dieserart wurde im Jahr 2000 seitens der Europäischen Kommission ein Memorandum veröffentlicht, das lebenslanges Lernen als *europäische* Antwort auf die Herausforderungen der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft ausweist. Der gesellschaftliche Wandel, auf den es zu reagieren gelte, wird wie folgt ausgeführt: »[d]ie digitale Technik bringt Änderungen in sämtlichen Bereichen des Lebens der Menschen mit sich, und die Biotechnologie wird eines Tages möglicherweise sogar das Leben selbst verändern. Das weltumspannende Ausmaß von Handel, Reisen und Kommunikation hat eine Erweiterung des kulturellen Horizonts der Menschen zur Folge und verändert die Art und Weise, wie Volkswirtschaften den Wettbewerb untereinander austragen. Das moderne Leben bringt nicht nur größere Chancen und mehr Möglichkeiten für Individuen mit sich, sondern auch größere Risiken und Unsicherheiten. [...] Mehr Menschen bleiben länger in Bildung und Ausbildung, doch die Kluft zwischen denen, die ausreichend qualifiziert sind, um sich im Arbeitsmarkt zu behaupten, und denen, die *auf der Strecke* bleiben, wird immer größer.« (EK, 2000, p. 8) Die Implikationen dieses grundlegenden sozialen und politischen Wandels werden als Grund für den von der EU-Kommission ausgelösten Diskussionsprozess zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in den Mitgliedstaaten benannt. Daraus werden weitreichende Auswirkungen auf den Aus- und Weiterbildungsbedarf, dessen Organisation und Gestaltung abgeleitet. Als Arbeitsdefinition von lebenslangem Lernen wird dabei »jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient« (ebd., p. 3), verstanden. Dieses *lebensumspannende* Konzept des Lernens soll sodann auch nicht auf formale Bildung eingeschränkt bleiben, sondern das gesamte Spektrum von Lernaktivitäten berücksichtigen, das als formales Lernen in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen beschrieben wird, aber auch als nicht-formales Lernen am Arbeitsplatz oder im Rahmen der Aktivitäten als BürgerInnen sowie als informelles Lernen im unmittelbaren Lebensalltag geschieht.

Die genannten Themenfelder (Schlüsselbotschaften), über die die Mitgliedstaaten berichten sollten, stellten sich als komplexe, quer zur bisherigen Gliede-

rung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten des Bildungswesens liegende Fragen dar (vgl. ebd., p. 4):

- Neue Basisqualifikationen: Erwerb und Aktualisierung von Qualifikationen als Voraussetzung für eine dauerhafte Teilhabe an der Wissensgesellschaft
- Höhere Investitionen in die Humanressourcen
- Innovation in den Lehr- und Lernmethoden für das lebenslange und lebensumspannende Lernen
- Bewertung des Lernens, insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens
- Berufsberatung und Berufsorientierung
- Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen

Diese Schlüsselbotschaften hatten das Ziel, »Orientierungspunkte [...] für eine umfassende Debatte über die Umsetzung des lebenslangen Lernens in die Praxis« (ebd., p. 3) zu bieten und zu ermöglichen, damit sich die Europäische Union an die »Spitze der Diskussion« (ebd.) über lebenslanges Lernen setzen kann.

Die Ergebnisse des europaweiten, über nationale Berichte und Konferenzen geführten Diskussionsprozesses flossen in die 2001 veröffentlichte Mitteilung *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen* (EK 2001) ein. In diesem Dokument finden sich erste Anforderungen der schon zuvor vom Europäischen Rat im Kontext der europäischen Beschäftigungsstrategie beschlossenen Entwicklung und Implementierung von kohärenten und umfassenden Strategien für lebenslanges Lernen an alle Mitgliedstaaten. Im verbindlichen Berichtswesen über Umsetzung und Fortschritt dieser Strategien in den einzelnen Mitgliedstaaten fand die Offenheit des Diskussionsprozesses ein Ende und die Koordination setzte ein. Denn der Europäische Rat beschloss bereits 2000, dass die Union die wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft der Welt werden sollte (Lissabon-Strategie) und »[f]ür die Erreichung dieses Ziels wurden folgende Schwerpunkte identifiziert: Anpassung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme, damit die Menschen in allen Lebensphasen bedarfsgerechte Bildungsangebote nutzen können; Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und sozialer Eingliederung durch Investitionen in Wissen und Kompetenzen der Menschen; Schaffung einer Informationsgesellschaft für alle sowie Förderung der Mobilität.« (EK, 2001, p. 6)

Die zwischenzeitlich ausgelaufene Strategie von Lissabon wurde von einer Neuauflage (Education and Training 2020) abgelöst. Der Europäische Rat stellt

darin fest[13], dass für die Erreichung der Ziele des neuen strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung die »Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität« (ebd., p. x) als prioritär anzusehen ist. Dies sei nunmehr Grundprinzip des gesamten politischen Rahmens der neuen Strategie.

Waren die Begriffe éducation permanente, lifelong (integrated) education, recurrent education zunächst stark mit bestimmten Organisationen oder Dokumenten verknüpft, so war man letztlich (im internationalen Diskurs) bei *lifelong learning* als dominantem Begriffskonzept angelangt.[14] Diese Abfolge von Begriffen gibt aber auch eine intensionale Entwicklung des jeweiligen Objektbereichs wieder, die im Folgenden in ihren beiden wesentlichen Brüchen dargestellt wird.

BRÜCHE IN BEGRIFFLICHKEIT UND KONZEPTION

Vorausschickend muss festgehalten werden, dass die hier betrachteten Dokumente keine systematischen Begriffskonzepte zu Bildung, Erziehung oder Lernen aufweisen. Dies hat zumindest zwei Gründe. Zum einen jenen der sprachlichen Differenzen, die es im internationalen Berichtswesen jedenfalls zu überbrücken gilt. Zum anderen kann das international zur Anwendung gebrachte Begriffsinventar nicht allzu sehr auf nationale Ausprägungen Rücksicht nehmen oder gar Feinheiten von Begriffsverständnissen abbilden, die nur national oder in bestimmten Fachdiskursen entwickelt sind. So ist etwa der deutschsprachige Bildungsbegriff als Ausdrucksform mit erheblichem kulturhistorischem Gewicht kaum in andere Sprachen zu übernehmen.[15]

---

13 Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (»ET 2020«) [Amtsblatt C 119 vom 28.5.2009].

14 Im deutschsprachigen Raum wurde diese begriffliche Festlegung umfangreich kommentiert. Eine Vielzahl von Abwandlungen sind erkennbar: lebensbegleitend, lebensweit, lebensumspannend, lebens-integriert u.v.m.

15 Die deutschsprachigen Konzepte von Bildung, Erziehung und Sozialisation haben ihre Prägung als systematische Begriffe zunehmend seit dem 18. Jahrhundert erhalten. Sie benennen institutionelle Modelle kontrollierter Entwicklung oder der Entwicklungssteigerung. Der Lernbegriff, als systematischer Begriff jünger, bezieht seine aktuelle Legitimität stärker aus der Psychologie. Im Pädagogischen hatte sich der Begriff mit

Rein formal betrachtet fallen zwei wesentliche Brüche in der Begrifflichkeit oder deren inhaltlichen Bezügen in den besprochenen Berichten und Programmdokumenten von EU, UNESCO und OECD auf. So wird die Auseinandersetzung zunächst unter der Überschrift *éducation permanente* begonnen, dann jedoch rasch unter dem konzeptiv verwandten Begriffskonzept der *lifelong education* geführt und zunächst wesentlich auf das Feld der Lernprozesse von Erwachsenen bezogen. Spätestens seit *Lifelong Learning for All* der OECD (1996) und dem Memorandum für lebenslanges Lernen (2000) sowie der daraus hervorgehenden Mitteilung *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen* stand jedoch eine integrale Betrachtungsweise aller organisierten und selbstgesteuerten Lernphasen von der frühkindlichen Erziehung bis ins Nacherwerbsalter im Vordergrund.

Im Faure-Bericht zeigt sich noch eine wechselnde Begrifflichkeit von *education* und *learning*. Rezente InterpretInnen des Berichts wollen in der Verwendung der beiden Ausdrücke eine Konsistenz hinsichtlich der Verweispraxis auf organisiert-institutionalisierte Lernarrangements (education) und spontane individuelle Lernerfahrungen, intentional oder nicht-intentional (learning), erkennen können. Inwiefern dies redaktionell tatsächlich so durchgehalten wurde oder ob dies eine nachgängige Interpretation vor dem Hintergrund der heute gebräuchlichen Differenzierung in formales, nicht-formales und informelles Lernen darstellt, soll hier nicht näher beleuchtet werden. Evident ist, dass bereits im Faure-Bericht auf bestehende (Ceylon, Zambia) oder projektierte Organisations- und auch schon Finanzierungsmodelle von *recurrent education* verwiesen wurde (Faure et al., 1972, pp. 119, 189f, 230). Darunter wurden Organisationsformen verstanden, die ein neuerliches Eintreten in einen Bildungsprozess (educational circuit) im Verlauf des (aktiven) Lebens ermöglichten, wodurch es zu einer bewusst gesteuerten Sequenzierung von Bildungs- und Arbeits- bzw. Erfahrungsphasen kam. Es handelte sich dabei um eine Organisationsform, die im Bereich der beruflichen Erstausbildung alles andere als unbekannt war und verhältnismäßig zeitnah, im Jahr 1979, in einer Entschließung des Rates der Europäischen Gemeinschaft als Vorschlag zur Gestaltung einer alternierenden Ausbildung von Jugendlichen niedergelegt wurde (Rothe, 2004, p. 12f). Deutlich wurde von den AutorInnen des Faure-Berichts darauf hingewiesen, dass den Abschluss eines jeden Lernabschnitts eine Phase von *education* zu bilden hätte (Faure et al., 1972, p. 197) und nicht allein in selbstgesteuerten Lernprozessen zu sehen wäre. Die-

---

wenigen Ausnahmen (experimentelles, selbstgesteuertes Lernen u.Ä.) zumeist nur als Gegenbegriff zu Lehren oder Wissen dargestellt.

ses Modell der *recurrent education* war für eine weitere Schlüsselorganisation im Vorantreiben des Diskurses zentral: die OECD.

Bereits ein Jahr nach Veröffentlichung des UNESCO-Berichts und einer breiten öffentlichen Diskussion gab das Centre for Educational Research and Innovation (CERI) der OECD einen Bericht heraus, der nicht um eine Gleichberechtigung der organisierten Lernprozesse Erwachsener bemüht war, sondern bereits strategischer auf bildungspolitische Entwürfe abzielte (OECD/CERI, 1973). Dass auch dieser Bericht in einen Kontext eingebunden war und seine Vorgänger hatte, hat Gerlach schlüssig herausgearbeitet (Gerlach, 2000, p. 58ff). Sie macht auf den Zusammenhang zwischen dem UNESCO-Bericht und den Bildungsreformbemühungen der nordischen Länder, insbesondere auf jene Schwedens, aufmerksam, die bereits die Problematik der Ungleichheit vor allem beim Zugang zu höherer Bildung adressierten.

Die allgemeine Unzufriedenheit mit der Situation und Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme hatte nicht allein in den nordischen Ländern im Laufe der 1960er Jahre neben mahnenden Stimmen einen erheblichen Reformdruck ausgelöst. Auch der OECD-Bericht benennt konkrete Schwächen der Bildungssysteme der Industrieländer. Diese klingen bis heute recht zeitgemäß. Aufgezählt werden *Ineffizienzen* durch hohe Klassenwiederholungs- und AbbrecherInnenquoten, die oftmals strikte Trennung von schulischer Situation und realen *Erfahrungsräumen*, ein deutliches *mismatch* von Qualifikationsangebot und -nachfrage in den Beschäftigungssystemen, unzeitgemäße Lehrmethoden hinsichtlich der Akzeleration der Wissensproduktion (einer der frühen Hinweise auf die politische Diskussion um Wissensgesellschaften) sowie ungleich verteilte Zugangschancen zu Erstausbildung sowie Erwachsenenbildung. Ein völliges Abgehen von schulischen Modellen, wie es zu jener Zeit gefordert wurde[16], wurde seitens der OECD jedoch nicht propagiert. Das OECD-Argument gegen *deschooling* war – vielleicht überraschend für die Analyse einer Wirtschaftsorganisation –, dass in einer evident von Ungleichheit geprägten Gesellschaft eine Deregulierung von Lernprozessen durch Entpolitisierung und Privatisierung zu einer Verstärkung der schon bisher unterschiedlichen Durchsetzungskraft von Individuen oder Gruppen gegenüber Instanzen und Institutionen führen würde. Bisherige GewinnerInnen würden verstärkt davon profitieren und bis dato Schwächere in noch geringerem

16 So mahnte etwa vor dem Hintergrund einer manifesten Ungleichheit in den Gesellschaften Ivan Illich ein: »Es gibt keinen Grund, aus dem wir die mittelalterliche Tradition fortsetzen sollten, derzufolge die Menschen für das *weltliche Leben* dadurch vorbereitet wurden, daß man sie in einem sakralen Bezirk einsperrte, mochte das nun Kloster, Synagoge oder Schule sein.« (Illich, 1970, p. 32f).

Ausmaß zu einer Durchsetzung ihrer Interessen gelangen (OECD/CERI, 1973, p. 5f).

Begrifflich verfuhren die AutorInnen des OECD-Berichts differenzierter als die vorhergehenden Dokumente und wiesen den Begriffen *learning* und *education* spezifische Rollen in der individuellen Entwicklung zu. Dies schafft für *learning* tatsächliche Klarheit, bleibt für *education* aber weiterhin mehrdeutig. Für den deutschsprachigen Diskurs konnte damit keine ausreichende Differenzierung zwischen Bildung, Erziehung und Sozialisation geleistet werden, weil der Bericht auf Organisationsmerkmale abstellt.

Learning wird im OECD-Bericht, was erhebliche Polemik ausgelöst hat, auf eine biologisch-anthropologische Dimension hin ausgelegt. Es sei ein wesentliches Charakteristikum aller lebenden Organismen und für deren Überleben und Entwicklung notwendig (ebd., p. 8). *Education* könne, so die Berichtlegenden, professionell und institutionalisiert organisiert, schon rein praktikabel gesehen nicht anhaltend und über die gesamte Lebensspanne umgesetzt werden, sondern müsse sich *recurrent* (wiederkehrend, wiederholend) ereignen, *learning* begleite diese phasenweise organisierten Lernprozesse, sei aber darüber hinaus ein anhaltend fortlaufendes Wesenselement lebendiger Entwicklung.

Das OECD-Konzept erfuhr Mitte der 1990er Jahre eine bis zum heutigen Tag wirkmächtige Wandlung. In *Lifelong Learning for All* (OECD, 1996) wurden die vorschulischen Phasen sowie die schulische Erziehung, die im Modell der *recurrent education* nur wenig Aufmerksamkeit erfahren hatten, zu grundlagenschaffenden Lernbereichen und -phasen. Diese inhaltliche Verschiebung hatte weitreichende Folgen für die intendierten Ziele, für die als relevant eingestuften Inhalte und insbesondere für den erwarteten Nutzen für Individuen und Gesellschaft, die aus diesen betreuten Lebensphasen erwachsen sollten. Ausgelöst wurde diese Ausdehnung der Lernbereiche und Lernphasen auf die Elementar- und Primarbildung durch sich zunehmend verdichtende empirisch-vergleichende Befunde zu den tatsächlichen Leistungen von SchülerInnen und Bildungssystemen. Dass die entsprechenden Ausbildungen oder Pfade einen stark selektierenden, statuszuweisenden Charakter haben, der im Rahmen der weiterführenden Bildungslaufbahnen nicht mehr kompensiert werden kann, bewog die ExpertInnen der OECD (Bengtsson & Schütze, 1979, p. 24), das Konzept nicht allein einer Extension des Zeitraums, sondern auch einer Extension der begrifflichen Intension zu unterziehen. Das führte das OECD-Konzept wiederum näher an die lifelong education-Konzeption der UNESCO heran, ohne jedoch gleich in das dortige Pathos zu verfallen. J.A. Cropley bezeichnete diese beiden Ausprägungen (das OECD- und das UNESCO-Konzept lebenslangen Lernens) in einer Ende der 1970er Jahre verfassten Analyse für die UNESCO als maximalistische

(gesamte Lernbiografie) und minimalistische (postobligatorische Bildungsprozesse im Zentrum) Dimension des lebenslangen Lernens (vgl. Cropley, 1979).
Auf internationalem Terrain erfolgte damit auch eine pragmatische Fassung des Lernbegriffs. In der Absicht, sich von einem unzureichenden Vorratslernen der Schule loszulösen, wird das präparierende Element in seinem Verständnis dahingehend gewandelt, dass die OECD im Lernen nunmehr eine anthropologische Konstante sieht. Im Denken von »Learning as an attitude« (OECD, 1996, p. 90) spiegelt sich eine nicht von außen aufoktroyierte Idealisierung von Bildung. Ihre Aufgabe ist es, die im Menschen vorhandenen Anlagen und Bestrebungen, sprich eine Selbstkultur des Lernens zu unterstützen (Gerlach, 2000, p. 190f). Dem Konzept von *education* wurde die mehr oder weniger intendierte Entfremdung der Jugendlichen in Schulen und Universitäten von der Wirklichkeit und von den Gegebenheiten einer zunehmend arbeitsteiligen Erwerbsgesellschaft zugeschrieben. Dass dies insbesondere von PädagogInnen und ErwachsenenbildnerInnen als Provokation aufgefasst werden musste, wird nicht überraschen.

LIFELONG LEARNING ALS DAS *NEW JERUSALEM*? – ANALYSEN UND KRITISCHE STIMMEN

Die Auseinandersetzung mit der entstehenden multinationalen Programmatik lebenslangen Lernens lässt in Wissenschaft und Gesellschaftskritik wesentliche Polarisierungen erkennen. Zunächst gibt es unkritische Analysen zu den Begründungszusammenhängen und Effekten des sozialen Wandels. Neben sozialgeschichtlichen (vgl. Strzelewicz, 1984), sozialwissenschaftlich-politologischen (vgl. Lassnigg, 2009; Field, 2008; Schuetze, 2005) oder den schon überblicksmäßig beschriebenen historiografischen Ansätzen begegnenviele Beiträge, die als Disziplinenreflexion der Erwachsenenbildungsforschung anzusehen sind. Philosophische Reflexion findet sich in einzelnen Sammelwerken entweder in sehr knappen, wenig systematischen Bezugnahmen, (vgl. Gross, 1982; Jarvis, 2006) oder sehr grundlegenden anthropologischen Skizzen (vgl. De'Ath, 1976).
Die kritischen Stimmen zur Programmatik lebenslangen Lernens sind ebenso vielfältig und schillernd wie die konkreten Ausprägungen der Politiken und Praktiken, die der Programmatik folgen. So finden sich einerseits Positionen, die in deutlich spürbarer Erschütterung eine Entfremdung von den frühen Positionen (learning statt education) durch eine Vereinnahmung durch neoliberale Politik (hijacking) sehen. Andererseits entwickeln sich auch Sichtweisen, die vor einer Pädagogisierung des gesamten Lebens oder gar gesamter Gesellschaften warnen. Die schlimmste Befürchtung gilt der lebenslänglichen Erziehung.

Ausgehend von der genealogischen Analysemethode Foucaults, haben die Diskussionen mittlerweile eine große Vielfalt angenommen, wenngleich diese zumeist hinter Foucaults Differenziertheit zurückbleiben und manchmal mehr, manchmal weniger parteiliche, kritische Positionen einnehmen.

Identitätsaffekte unter PädagogInnen

Zu den Erschütterten zählt Boshier, einer jener AutorInnen, welche die Rezeption des Faure-Berichts im Jahr 1998 kritisch reflektierten. Er echauffierte sich über die Vereinnahmung der *Sprache* des Faure-Berichts, über den Wechsel von *education* hin zu *learning* als Leitbegriff und über den Verlust der Deutungshoheit durch die Erwachsenenbildung. »Adult educators who helped UNESCO and others build an architecture for lifelong education must be delighted. Their ideas have moved out of church basements, extension offices, institutes of adult education and community groups and into corporate boardrooms. […] [T]here is considerable enthusiasm for lifelong learning which, in its most exaggerated or utopian elaborations, is touted as the New Jerusalem which leads to a bountiful and promised land.« (Boshier, 1998, p. 3f) Boshier beschreibt unbestritten eloquent eine aus seiner Sicht durch den Neoliberalismus und die neue Rechte erfolgte Geiselnahme (*hijacked some of the language and concepts*) und regt an, sich an den gut gemeinten elterlichen Ratschlag für Kinder zu halten, nicht mit Fremden mitzugehen, auch wenn diese freundlich wirken oder gar süße Belohnung in Aussicht stellen. »[…] Faure was mugged on the road to the 21st century […] Faure's language is in use, but the emancipatory potential of the report is wounded« (ebd., p. 5), schreibt er und hält damit die intendierte Idee für substanziell beschädigt. Weiters weist er darauf hin, dass die zunächst herkulischen Anstrengungen der Etablierung einer Architektur der *recurrent education* nun durch ein individualisiertes Modell des Lernens abgelöst werden würden. Ein Konzept, das sogleich von der Europäischen Gemeinschaft aufgegriffen wurde, um damit die wirtschaftliche Prosperität der Wirtschaftsunion zu befördern (ebd., p. 4). Dieser expliziten Zugewandtheit zu den Bedingungen von Erwerbsgesellschaften (Beruflichkeit als Bildungskonzept) steht Boshier kritisch gegenüber und sieht darin eine klare Ideologisierung: »Lifelong learning tends to be nested in an ideology of vocationalism.« (Ebd., p. 8) Dem im OECD-Konzept niedergelegten Lernverständnis kann Boshier nichts abgewinnen: »[…] lifelong learning has little theoretical juice since learning […] is an inevitable corollary of life.« (Ebd.) Eine Ansicht, mit der der kanadische Professor für Erwachsenenbildung kurz vor der Jahrtausendwende wohl nicht alleine dastand, wie weitere zeitnahe Belege zeigen, etwa derFestvortrag am Goldsmith College der Univer-

sität London durch den renommierten englischen Ökonomen Charles Carter anlässlich des Europäischen Jahres des Lebenslangen Lernens (1996): »Be aware of sloppy thinking. *Life-long learning* ought to have no significance as an object of policy, for it is like *life-long breathing* – something which we cannot avoid while remaining conscious.« (Carter, 1997, p. 9)

Lebenslängliche Erziehung

Nicht die vermeintlich fehlende Substanz der Programmatik für die Politik, sondern die Gefahr des übergebührlichen Zugriffs der pädagogischen Instanzen auf die Individuen ist ein weiterer Kritikpunkt. Mit Bezugnahme auf das Argumentationsgefüge der undogmatischen Linken, die postindustrielle Bedingungen der rezenten Gesellschaften analysiert, sowie mit Rückgriff auf das schon erheblich früher eingeführte Rekapitulationsargument von Siegfried Bernfeld monieren *kritische* PädagogInnen wie Erich Ribolits: »Was Erziehung im Kern immer schon bedeutet hat, Anpassung an die Status quo gemäßen Werte, Normen und Verhaltensweisen, gekoppelt mit der Behauptung, dass diese den Ausfluss der gemeinsamen Anstrengung aller Menschen um ein vernünftiges Leben darstellen, hat eine neue Dimension erreicht. Die Erziehung zum gesellschaftlichen Nützling beschränkt sich nicht mehr länger nur auf Elternhaus und Schule, sie wird tendenziell zu einem lebenslangen Phänomen.« (Ribolits, 2004, p. 12f)

Bernfeld hatte schon in den 1920er Jahren in seinem marxistisch-psychoanalytischen Zugriff auf Erziehung deren strukturkonservative Rolle betont: »Meine allgemeinste Formel der Erziehung: Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache begreift all diese Sachverhalte völlig in sich. Die ökonomisch soziale Struktur der Gesellschaft hat ihren eindeutig bestimmten Rahmen für diese Reaktion in sich. Die Organisation der Erziehung ist aufs genaueste bestimmt. An ihr ist auf keinem anderen Weg auch nur das minderste zu ändern, als ausschließlich durch eine voraufgegangene Änderung dieser Struktur. Diese mag unscheinbar und jene auffallend sein, aber geschehen muss sie sein. Die Erziehung ist konservativ.« (Bernfeld, 1925, p. 123) Bernfeld, der die gesellschaftliche Entwicklung, die Entwicklungstatsache, wie er sich ausdrückt, als eine Herausforderung für die Erziehungsinstanz erkennt, und der nicht in ein ahistorisches anthropologisches oder geschichtsphilosophisch-transzendentes Deutungsmuster verfällt, sieht allerdings aus den bestehenden Organisationsformen heraus keine Innovationspotenziale. Er weist der Erziehung eine nicht-reflexive Inkulturationsfunktion zu: »Genug, es wächst das Kind heran und wird so, wie die anderen seiner Horde sind, es wird so, wenn es unter ihnen lebt, und hat es die große Rekapitulation beendet, ist es erwachsen.« (Ebd., p. 76) Seine sozial-

pädagogische Schlussfolgerung ist, dass gesellschaftliche Innovation nicht über die bestehenden Instanzen und Strukturen erfolgen wird können.

Der sich im 20.Jahrhundert zunehmend abzeichnende Weg der immer deutlicher ausgesprochenen In-die-Pflichtnahme des Individuums wird von rezenten KritikerInnen als gerade nicht wirksam eingestuft. »Der unreflektierte und meist auch unbewusste Leitsatz aller pädagogisch-therapeutischen Helfer lautet: Der Mensch braucht sich nur selbst zu verändern, dann verändert sich (für ihn) die ganze Welt. Nicht das problemverursachende Sein steht im Fokus der Veränderungsbemühungen, sondern die je individuelle Sichtweise des Seins.« (Ribolits, 2004, p. 12) Als Ziele dieser *lebenslänglichen Erziehung* werden ein ökonomisch motivierter Übergriff auf die souveräne Individualität und die ungebührliche Beeinflussung autonomer Entwicklung verortet. In einer Steigerung dieses totalitären Zugriffs wird die Selbstoptimierung der Individuen in einem kapitalistisch organisierten Wirtschaftssystem, das lebensbestimmend wirkt, als Mechanismus der Verzweckung zweiter Stufe angemahnt. »Ein System der Zurichtung von Menschen zu angepassten und verwertbaren Mitgliedern der Gesellschaft – verbrämt mit dem Mythos von der Freisetzung der Vernunft; als dem Kürzel für jene Fähigkeit des Menschen, die es ihm ermöglicht, über seine Geschichte als Gattungswesen frei zu bestimmen.« (Ebd., p. 13) Aufklärung wird als humanistisches Feigenblatt des Neoliberalismus wahrgenommen.

Befragt man diese kritische Sichtweise hinsichtlich ihres eigenen anthropologischen oder kulturellen Verständnisses, so bleibt offen, ob etwa Naturwüchsigkeit, die die dem Menschen tatsächlich eher angemessene Weise wäre, die totale Gegenposition darstellen könnte. Zudem bleibt die Frage offen, womit oder wie weit der totalitäre Zugriff auf den individuellen Lebensentwurf durch die ökonomischen Paradigmen zu zähmen wäre. Diese Zähmung soll – so die KritikerInnen der Programmatik lebenslangen Lernens – durch ein Bildungsideal erzielt werden, das wohl der griechisch-römischen Konzeption der Selbstsorge nahesteht, ohne sich jedoch explizit auf dieses zu beziehen. Die Selbstzuschreibungen der AutorInnen sprechen zumeist von Emanzipation der Individuen.

Gouvernementalität und das unternehmerische Selbst

Im Rahmen von Gouvernementalitätsstudien werden durch »Generalisierung der ökonomischen Form« (Lemke, Krasmann, & Bröckling, 2000, p. 16) gesellschaftliche Transformationen als Analyseprinzipien für bis dato nicht ökonomische Bereiche untersucht oder aber es werden kritische Bewertungen zur Regierungspraxis abgegeben, insbesondere wenn in diesen der Markt als gesellschaftliches Leitbild grundgelegt ist. Der bis heute hierzu zentral referenzierte Autor

ist Foucault, wenngleich er seine Methodologie nie systematisch aufbereitet hat. Seine Arbeiten, die je nach RezipientIn in unterschiedliche Traditionen gestellt werden, wurzeln – abgesehen von gewissen existenzialistischen Schriften zu Beginn seiner Forschungen – primär in der genealogischen Arbeit Nietzsches. Aber auch Gaston Bachelards wissenschaftshistorische Studien beeinflussten sein *anders denken*. In seiner Herrschafts- und Machtsoziologie stellt er thematische Bezüge zu Max Weber und Norbert Elias her. Foucaults Arbeitsweise lässt sich keiner streng disziplinären Logik zuordnen. Jürgen Habermas nannte sie einen *transzendentalen Historismus* (Habermas, 1985, p. 296), was dem Kern seiner Methodik jedoch nicht gerecht zu werden scheint, denn für Foucault gibt es nichts Transzendentes außerhalb des untersuchten Diskurses.

Während die gouvernementalistische Analysemethode, wie sie Foucault vorgezeigt hat, selbst zunächst unkritisch, deskriptiv bleibt, werden seine Begrifflichkeiten und Analyseprinzipien zumeist von KritikerInnen der Programmatik lebenslangen Lernens aufgegriffen und für ihre Positionen verwendet. So wird seine Analysemethode als ein biopolitisches Konzept bzw. Dispositiv dargestellt oder gar als eine Anthropotechnik. Dieser zufolge würde der Zivilisationsprozess – nach dem Übergang von einer Disziplinar- zu einer Kontrollgesellschaft (Deleuze) – von veränderten Subjektivierungsprozessen maßgeblich mitprägt werden. Das Konzept der Schule, das als bedeutendes Disziplinierungs- und Selektionsverfahren eine Ausdehnung erfährt, nehme das gesamte Leben von Individuen in den Fokus (Bröckling, 2000; Fejes & Nicoll, 2008; Höhne, 2003; Lemke, 2007; Michael, 2004; Pongratz et al., 2004; Ricken & Rieger-Ladich, 2004; Sloterdijk, 1999). Insbesondere die Verschränkung von Politik und Leben rührt an die Diskussionen von Biopolitik und Bio-Macht[17], welche für viele AutorInnen seit über zehn Jahren eine fruchtbare Basis für die Analyse der Programmatik lebenslangen Lernens zu bilden scheinen.

Foucaults Verständnis von Bio-Macht markiert in seinen Worten »den Eintritt des Lebens und seiner Mechanismen in den Bereich der bewußten Kalküle und die Verwandlung des Macht-Wissens in einen Transformationsagenten des menschlichen Lebens« (Foucault, 1983, p. 138). Er selbst distanzierte sich von einem Machtbegriff, der beschränkend und sanktionierend auf das Verhalten der in ihrem Willen und ihren Entscheidungen ansonsten autonomen Individuen einwirkt. Ein Umstand, der von der einen oder anderen kritischen Analyse moderner Praxis so auch der Programmatik, die sich auf Foucault beruft, nicht in dieser Konsequenz durchgehalten wird. Wird Macht als Konzept von rechtlicher oder kriegerischer Herrschaft unterschieden, wie Foucault es so wirksam getan

17 Zwei nicht völlig systematisch verknüpfte Begriffe bei Foucault.

hat, dann hat, wie manche kritische PädagogInnen meinen, »Macht in der Moderne eine eminent pädagogische Ausrichtung«. (Höhne, 2003, p. 233) In einer Verzahnung des Hegemoniekonzepts mit dem Macht-Begriffsinventar von Foucault wird von Antonio Gramsci das sozial verallgemeinerte LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis als Inventar für Gegenwartsanalysen des Neoliberalismus genutzt. »[D]as pädagogische Verhältnis kann nicht auf die spezifischen Bedingungen der *Schule* beschränkt bleiben […]. Diese Beziehung existiert in der ganzen Gesellschaft als Ensemble und für jedes Individuum in Bezug zu anderen Individuen, zwischen intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen den Eliten und ihrer Anhängerschaft, zwischen Führern und Geführten, zwischen den Avantgarden und dem nachfolgenden Heer der Massen.« (Gramsci, 1983, p. 257). Das strukturierte Zusammenwirken von Mikromacht hin zur Normalisierungsgesellschaft sowie die Genealogie deren Entstehung widmen sich damit der Regierung von Individuen. Der Begriff der Regierung erlaubt es dabei, die Scharnierfunktion zwischen Macht und Herrschaft zu beschreiben und Herrschaftstechniken mit *»Techniken des Selbst«* (Lemke et al., 2000, p. 8) zu verknüpfen, was in einer weiteren Zuspitzung als Steuerung »hin zu einem atomistischen Selbstverwirklichungsdogmatismus« (Baschek, 2010, p. 84) bezeichnet wurde.

Deleuze hat die Perspektive einer Disziplinargesellschaft um die Entwicklung hin zu einer Kontrollgesellschaft erweitert. Einschließungsmilieus wie Gefängnis, Krankenhaus, Schule, Fabrik, Familie, die kennzeichnend für die Disziplinargesellschaft seien oder waren, befänden sich in der Krise und würden – so seine These – durch umfassende Kontrolle abgelöst (Deleuze, 1993, p. 255). Und auch den Bezug zum Bildungswesen hat er selbst hergestellt: »Das modulatorische Prinzip des *Lohns nach Verdienst* verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf, anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird […].« (Ebd., p. 257) Diese Form der Rezeption des Gouvernementalitätsansatzes problematisiert damit wesentlich Subjektivität oder genauer gesagt die Regulierung von Subjektivation. »Nicht auf ein genormtes Inventar von Persönlichkeitsmerkmalen, sondern auf die Norm der Individualität sind die Selbstmanagement-Programme geeicht. Distinktion von den anderen, so die Botschaft der Ratgeber, verschafft Marktvorteile. In dem Maße in dem der Einzelne sich als unverwechselbare *Marke Ich* […] kreiert, hebt er sich von der Masse ab und vermag die Konkurrenten auszu-

stechen […].« (Bröckling, 2000, p. 157f), schreibt Ulrich Bröckling über die modernen Usancen kritisch reflektierend.

Foucault selbst hat in seinen letzten Arbeiten mit Bezugnahme auf die antiken Identitätskonzepte leider nur noch zwei Subjektivationsprozesse kursorisch entwickelt: die *Technologien des Selbst* sowie die *Selbstsorge*. Zwei stilistische Aspekte können dabei unterschieden werden. Der eine, die *Askese*, ist die Technik der Einübung von Lebenskunst, der andere, die *Stilistik*, die Ausübung von Lebenskunst. Das asketische Selbstverhältnis ist als Arbeit an sich selbst charakterisierbar. Man könnte es als ein Sich-Bilden verstehen, wodurch man von einer passiven und normierten hin zu einer aktiven und ethischen Weise der Selbstkonstituierung kommt.

Der Tenor des Foucault'schen Selbstsorgegedankens zielt wesentlich auf Entwicklung, nicht auf Reife, Vollkommenheit oder Geschlossenheit. »Das wichtigste im Leben und in der Arbeit ist es, etwas zu werden, das man am Anfang nicht war« (Foucault, 2005, 960), sagt Foucault 1982 in einem Gespräch mit Rux Martin. Mit diesen Arbeiten reagierte Foucault in seiner spezifischen Form auch auf Vorwürfe, in seinem Denken wären Subjekte nicht existent, sondern nur Objekte einer Regulierung oder gar nur vermittelt durch gesellschaftliche Prozesse vorhanden.

Totale Pädagogisierung

Der Begriff der *Pädagogisierung* entstammt der erziehungssoziologischen Diskussion des Deutschlands der 1960er Jahre und wurde maßgeblich von Janpeter Kob geprägt, der damit (neben Industrialisierung und Bürokratisierung) prägende Trends rezenter westlicher Gesellschaften beschrieb und zunehmende institutionelle Fürsorge über alle Lebensbereiche hinweg zu bezeichnen und erfassen versuchte. Wohl auch durch das ideologische Klima, in dem dieser Begriff geprägt wurde, Kob war Assistent bei Helmut Schelsky gewesen, sowie angesichts anderer soziologischer Schulbildungen, die erheblich wirkmächtiger wurden (Frankfurter Schule, Funktionalismus), erreichte er keine nachhaltige Resonanz.

Die angelsächsische soziologische Diskussion der gesellschaftlichen Entwicklungskonzepte wurde wesentlich von Talcott Parsons geprägt. Er konstatierte aus seinem evolutionären Konzept des Funktionalismus qua sozialem Handeln heraus die Bildungsrevolution neben der industriellen und demokratischen Revolution als eine der gestaltenden Kräfte zeitgenössischer Modernisierungsprozesse (Parsons, 1972, p. 120) und kam damit dem Verständnis der durch pädagogische Prozesse wesentlich gelenkten Gesellschaftssicht nahe. Parsons Blick war jedoch noch stark auf institutionalisierte Bildungsprozesse gerichtet und reflektierte

schwerpunktmäßig die Hochschulexpansion sowie den liberalisierten Zugang zu Professionen, die in modernen Gesellschaften zunehmend über meritokratische Modelle, zumeist Bildungszertifikate oder Berufszugangsprüfungen, und weniger über ständische oder nepotistische Konzepte erfolgen.

Für Basil Bernstein ist »the triumphant silence of the voice of the pedagogic discourse« (Bernstein, 2001, p. 365) auffallend, wenngleich wir uns zum zweiten Mal auf eine *totally pedagogised society* zubewegen. Die erste totale Pädagogisierung war, so Bernstein, durch eine umfassende Koppelung und Kontrolle von Bedeutung sowie individueller und kollektiver Praxis durch die römische Kirche im Mittelalter gegeben. In diese Sprachlosigkeit der Pädagogik hinein stellt Bernstein als soziologischer Bildungstheoretiker die zentrale Frage nach den geänderten Bedingungen für Individuation in diesem sozialen Kontext. Im Anschluss an die Analyse von Richard Sennett zu einer Kultur des rezenten Kapitalismus warf Bernstein diese Frage in einer Diskussion eines Kongresses zum Beitrag seiner Arbeiten für die Bildungssoziologie im Jahr 2000 öffentlich auf (vgl. Bernstein, 2001). Es war das konkret die Frage nach der Möglichkeit einer Konstituierung von Identität eines sozialen Individuums in einer Welt, die sich bedingt durch eine immer kürzer werdende Betrachtung der Gewinnerwartung (*short-termism*) und der damit verbundenen Management-Techniken, welche die Arbeitswelt nachhaltig verändern, darstellt. So fällt der Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten qualifizierter Arbeit nicht mehr in einen exklusiven, diskreten Bereich des Lernens, der vorbereitend wirkt oder begleitet wird, sondern wird Schlüssel und gleichzeitig auch Legitimation der aktuellen Bedingungen der Teilhabe an der Arbeitswelt einer Wissensgesellschaft überhaupt. Neben der Problematisierung der Tauglichkeit von vorbereitenden Bildungs- und Lernprozessen werden auch Lebens- oder Arbeitserfahrungen darin prekär, erklärungsbedürftig. Stabilen Zukunftserwartungen fehlen die Basis und zunehmend auch die Legitimation. Die tatsächliche (Arbeits-)Welt in ihrer je gegebenen Form wird zum relevanten Erfahrungsraum von Individuen und Organisationen, denn nur dieser kann die realen Notwendigkeiten zeigen, die es zu bewältigen gilt. Das Lernen wird zum Verfahren der Sozialisation für diese Arbeitswelt, das lebenslange Lernen der Modus einer *totally pedagogised society* (Bernstein). Individuen müssen immer mehr dazu in der Lage sein, sich selbst in sinnvoller Weise (*meaningful*) in die Zukunft zu projizieren (Bernstein, 2001, p. 365f) und sich immer wieder den neu ausgestalteten *(re-designed)* institutionellen Arrangements eines flexiblen Kapitalismus stellen (Sennett, 1998). Die individuelle Grundlage dafür sei eine *trainability*, keine neue Fähigkeit, sondern ein neues Identitätskonzept für eine neue soziale Ordnung. Diese Identität, so Bernsteins ernüchterte Einsicht, bleibt aber sozial unbestimmt (*socially empty*) und erlaubt

weder eine stabile Selbstsicht noch eine wiedererkennbare, verlässliche Fremdsicht. Die Kombination von Sachbezogenheit (*relevance*) und Sinnhaftigkeit (*meaningfulness*) verlangt gemäß Bernstein, dass Strategien für lebenslanges Lernen sich nicht im Entwurf und der Realisierung einer pädagogischen Technologie erschöpfen können. Erst durch die Kombination dieser beiden Dimensionen wird ein individueller Lebensentwurf vor dem Hintergrund des *regulative discourse,* in den sich die Programmatik einfügt, bedeutsam und über kurzfristige Anpassungsleistungen hinaus sinnstiftend.

Anders als im soziologischen Diskurs wurde in der Bildungstheorie der Begriff der Pädagogisierung tatsächlich erst spät wieder aufgegriffen und auf die Modernisierungsprozesse angewendet (vgl. Gruber, 2001). »Pädagogisierung meint heute nicht mehr nur die Expansion eines gesellschaftlichen Teilsystems oder die Durchdringung der Gesellschaft mit pädagogischen Konzepten und Semantiken, Pädagogisierung geht tiefer, sie hat das Subjekt erreicht.« (Gruber, 2004, p. 87) Und er wird explizit mit dem Diskurs des lebenslangen Lernens in Verbindung gebracht: »*Rundumpädagogisierung* der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen.« (Ebd., p. 88) Der Frage nach Identitätskonzepten, die einer Neufassung bedürfen, wird jedoch nicht in der Bildungstheorie, sondern verstärkt in der stark empirisch verfolgten Biografieforschung nachgegangen.

Dekonstruktion des Begriffs Lebenslanges Lernen

> In liberated moments we know that a new picture of life and duty is already possible.
> RALPH WALDO EMERSON
> EXPERIENCE

Dem Wort Lernen als Teil der Begriffspaarung lebenslanges Lernen wird, so der Befund, ein sehr formaler, schematischer Stellenwert beigemessen. Ob und inwiefern die Sicht auf das Leben und auf die individuelle Lebensspanne, die im Wort lebenslang enthalten ist, ein tieferes Verständnis der Begriffspaarung zulässt, wird gegenständlich untersucht werden. Die Betrachtung des Lebens aus einer politischen Perspektive eröffnet dabei einen neuen Zugriff auf das Thema. Der Eintritt des biologischen, sozialen sowie individuellen Lebens in die diskursive Subjektivation zeigt, dass ein wesentlicher Kern des lebenslangen Lernens in der radikalen Individualisierung und gleichzeitig in einer Institutionalisierung dieser Individualität liegt. Der Lernprozess wird an das Individuum selbst angelegt und dieses muss sich in einem nie abgeschlossenen Prozess an die sich als anhaltend verändernd dargestellte gesellschaftliche Praxis und an das kollektive Wissen anpassen.

Die Weise, wie die Ausdrücke éducation permanente, lifelong education, reccurent education oder lifelong learning im Entstehungskontext des heutigen Diskurses Bedeutung gewonnen haben, versinnbildlicht, dass es sich um wenig abgegrenzte Begriffe handelt. Die Begriffsbildungen selbst lassen sich klar auf interessengebundene Abstraktionsprozesse und weniger auf theoretische Reflexion zurückführen.

Der Versuch, die *wunderbar einfache Idee* (Field) des lebenslangen Lernens in einen Begriff zu gießen, ist damit nicht mit der *Entdeckung* eines zugrundeliegenden Gegenstands verbunden, wie das bei Begriffsbildungen meist der Fall ist.

Auch die Weber'sche Sichtweise, Begriffe als *Idealtypen* anzusehen, als »fiktionale Konstruktionen von Zusammenhängen, welche unserer Phantasie als zulänglich [...] erscheinen« (Weber, 1985, p. 192), hat eine stark konservative, deskriptive Komponente. Will man ein Begriffsverständnis in den Dienst des *Mehr-wahrnehmen-Könnens* (Blumenberg, 2007, p. 26) stellen und damit auch im Dienste der Theorie sehen, und sucht man im anthropologischen Sinne eine Funktionalität von Begriffen, wissenschaftlich oder nicht, so könnte man diese nach Blumenberg als actio per distans, als *Fallen* betrachten, die es ermöglichen, räumlich oder zeitlich nicht Verfügbares fassbar zu machen (ebd., p. 10), ein heuristisches Begriffsbild also.

VON DER KOLLOKATION ZUM BEGRIFFSPAAR

Die trügerisch triviale Begriffspaarung *lebenslanges Lernen*, die genauer betrachtet eine Trinität (Leben – lebenslang – Lernen) darstellt, betont – so könnte es der gegenwärtige Gebrauch nahelegen – das Lernen. Einen zunächst nicht näher bestimmten Vorgang, der heute über die Lebensspanne erfolgen soll. Es mag überraschen, dass in den politischen Schlüsseldokumenten zum LLL dem Lernen selbst generell ein instrumenteller Charakter beigemessen wird. In abgeklärter Analyse schreibt Peter Faulstich hierzu: »Schon der Qualifikationsbegriff hat nicht gehalten, was er versprach: Nämlich eine gegenüber dem als verschwommen und unklar unterstellten und hochbelasteten Bildungsbegriff gesteigerte theoretische und kategoriale Präzision und empirische Fundierbarkeit. […] Der in die Bresche springende Begriff Lernen bleibt meist prozessbezogen und formal.« (Faulstich, 2002, p. 15)

Will man das Begriffspaar lebenslanges Lernen als Metapher fassen, und zwar in dem Sinne, dass damit mehr als die nur vordergründig wörtliche Bedeutung adressiert wird, so gilt es dieses *Mehr* zu identifizieren. Dann nämlich könnte die Paarung als ein Versuch aufgefasst werden, einem Kollektiv einen Begriff davon zu geben, dass nunmehr eine anhaltende Anpassungsleistung an gesellschaftliche Transformationsprozesse erforderlich ist, individuelle Dispositionen und Handlungen dahingehend zu koordinieren wären sowie für diese Prozesse, wenn schon nicht optimale, so doch verbesserte Rahmenbedingungen zu schaffen sind. Die Reduktion der Komplexität dieser politischen Programmatik auf diese beiden alltagssprachlichen Begriffe würde dann deren Rezeption erleichtern.

Wenn es nun nicht allein das *Lernen* ist, das den sinntragenden Teil dieses Wortpaares darstellt, sondern das *lebenslang* zumindest gleichrangig anzusehen

ist (vgl. de Haan, 1991), dann rückt – vom fatalen Nebensinn (Hausmann, 1972, p. 20) der semantischen Nähe zum maximalen Ausmaß im Strafvollzug zunächst einmal abgesehen – das Leben ins Blickfeld der Betrachtungen. Und dies in zweierlei Hinsicht, nämlich als individuelle Lebensspanne und in erweiterter Sicht als Bestimmung des Menschen als Lebewesen. Es wird sich auch zeigen, dass durch den Zusatz *lebenslang* das Lernen einen anderen Gegenstand erhält: Was gelernt wird, lässt sich nicht mehr allein auf die Sachgerechtigkeit für aktuelle oder künftige Anforderungen beziehen, in denen sich Menschen zu bewähren haben, sondern das Individuum selbst rückt stärker ins Blickfeld, das sich in seiner sozialen Individuation zunehmend zu erkunden und zu explizieren hat, um als ein die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung tragendes Individuum für sich, aber auch für andere verständlich zu sein. Diese erweiterte Perspektive macht sodann auch andere Zugriffe auf lebenslanges Lernen möglich, denen im Folgenden nachgegangen werden soll.

DER EINTRITT DES LEBENS IN DIE POLITIK

Das Leben und dessen Verfügbarkeit treten nicht zum ersten Mal in den Blickpunkt der Politik. Insbesondere die Arbeiten von Foucault, Giorgio Agamben, Michael Hardt und Antonio Negri zeigen, wie Neoliberalismus, Menschenrechte oder Bio- und Gentechnologie vor dem Hintergrund biopolitischer Konzepte analysiert werden können. Alle diese Ansätze greifen auf die bei Foucault selbst zunächst noch nicht verbundenen Konzeptionen von Biopolitik, Biomacht und Gouvernementalität zurück.

In *Der Wille zum Wissen* schlägt Foucault eine Definition der Moderne vor, die eben genau den Eintritt des Lebens in das Selbstbild des Menschen als Merkmal von Modernität festmacht (Foucault, 1983, p. 137). Nicht singuläre Ereignisse der Weltgeschichte oder Leistungen aus Politik oder Wissenschaft – eine Epochendefinition der Moderne ist ohnehin nie überzeugend gelungen – werden als Meilensteine berücksichtigt, sondern es erfolgt eine Abwendung von der aristotelischen Anthropologie der Bestimmung des Menschen als Tier, das auch einer politischen Existenz fähig ist. Das Biologische reflektiert sich erstmals selbst im Politischen (ebd., p. 138). Das aristotelische Schiasma zwischen Tier und Mensch wird damit nicht abgelöst, aber von weiteren Differenzierungen ergänzt, und zwar solchen, die innerhalb der menschlichen Gemeinschaft zwischen πόλις und οἶκος (Lorey, 2007, p. 271) und letztlich auch innerhalb der menschlichen Subjektivität etabliert werden.

An dieser Stelle ist zu berücksichtigen, dass hinsichtlich des Lebensbegriffs (lat. vita) im Griechischen semantisch und noch zentraler ideengeschichtlich zwischen *βίος* und ζωή zu unterscheiden ist Die antiken griechischen Denker hatten neben ζωή als Begriff zur Unterscheidung des natürlichen Lebens von der unbeseelten Natur, das allen Lebewesen gemein ist, Menschen, Pflanzen, Tieren, aber auch Göttern, noch den bios-Begriff. Er wurde –unserem heutigen, modernen Zuschnitt entsprechend – als politisches Leben, rechtliches Dasein von Menschen oder Gruppen von Menschen verstanden. Darauf bezieht sich schon Hannah Arendt (Arendt, 1958, p. 7f) und dann explizit Foucault: »Kann man als *Bio-Geschichte* jene Pressionen bezeichnen, unter denen sich die Bewegungen des Lebens und die Prozesse der Geschichte überlagern, so müsste man von *Bio-Politik* sprechen, um den Eintritt des Lebens und seiner Mechanismen in den Bereich der bewußten Kalküle und die Verwandlung des Macht-Wissens in einen Transformationsagenten des menschlichen Lebens zu bezeichnen.« (Foucault, 1983, p. 138) Seitdem haben sich, so Foucault, ab dem 17. Jahrhundert die *politische Anatomie des menschlichen Körpers* sowie ab Mitte des 18. Jahrhunderts die *regulierenden Kontrollen der Bio-Politik der Bevölkerung* als die beiden Hauptformen, *die Pole*, der Machttechnologien entwickelt. Diese haben nicht mehr das Töten, wie es der souveränen Macht zu eigen war, sondern die vollständige Durchdringung des Lebens zum Ziel (ebd., p. 135). Die zunächst vorherrschende Macht über Leben und Tod – *sterben zu machen oder leben zu lassen* (ebd., p. 134) – wird nun durch sorgfältige Verwaltung der Körper und die rechnerische Planung des Lebens bewerkstelligt. Diese Verwaltung organisiere sich via *Dispositive*, die als durchaus unterschiedlich organisierte, komplexe, integrierte Vorkehrungen, Wissen, Institutionen, Normen etc. zur Erreichung von strategischen Zielen zu denken sind. So illustriert Foucault in *Sexualität und Wahrheit* die Entwicklung des Sexualitätsdispositivs, das nicht unmittelbar auf die individuell praktizierte Sexualität einwirken will, das auch nicht als Zensur oder in der Lancierung konkreter Diskurse über akzeptable und inakzeptable Praxis mündet, sondern das einen *Apparat zur Produktion von immer mehr Diskursen* (ebd., p. 29) zu funktionierenden und wirksamen Momenten einer Ökonomie von Körpern und Lüsten darstellt. Das Begehren wird konstituiert und gleichzeitig wird es zu einem inneren Funktionsprinzip. Die immer wiederkehrende Erfüllung des Begehrens *kettet* den Menschen immer aufs Neue an das das Begehren konstituierende Dispositiv. Biomacht stützt dieses Dispositiv. Warum dies keinen Widerstand auslöst, sieht Foucault in einer »Ironie dieses Dispositivs: es macht uns glauben, daß es darin um unsere *Befreiung* geht.« (Ebd., p. 153) Für Foucault stellt Biomacht zudem auch ein »unerlässliches Element bei der Entwicklung des Kapitalismus dar«. (ebd., p. 136)

Giorgio Agamben führt durch die Akzentuierung des Begriffs *βίος* eine zusätzliche Differenzierung zwischen gesellschaftlicher Praxis und Individuum ein. Mitglied der πόλις zu sein – am öffentlichen politischen Leben teilzuhaben –, ist keine Folge von ζωή, sondern unterliegt anderen, keinesfalls naturgegebenen Regeln. Es werden hier juridisch-politische Begriffe und Diskurse figuriert. Agamben argumentiert, dass ein Sohn in der griechischen Antike nicht Mitglied der πόλις war, da er Teil des οἶκος gewesen sei, von dem sich die öffentliche Rechtsordnung zurückzog.[18] Ohne auf die rechtsphilosophischen Finessen von Agambens Interpretation des römischen Rechtes eingehen zu können, ist für die gegenständliche Thematik von Relevanz, dass die Teilsouveränität der Familie über Produktivität und Erziehung der Kinder in den sich neuerlich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaften bereits im 18. Jahrhundert ins Blickfeld *biopolitischer* Bemühungen gelangt ist. Wie schon weiter vorne angeführt, weist Oelkers darauf hin, dass die aufklärerischen Utopien zu jener Zeit »öffentliche Bildung« als wesentlichen Modus sozialer Veränderung favorisierten, und dass damit das »neue Paradigma des Lernens« (Oelkers, 1992, p. 14) im Sinne eines aufklärungspädagogischen Utilitarismus grundgelegt worden sei. Für Oelkers wurden damit zugleich die Begriffe Erziehung und Bildung von der individuellen Betrachtung auf die kollektive Ebene gehoben und damit als »pädagogische Rationalisierung« (ebd., p. 13) figuriert.

Die damit angesprochene Einführung der Schul- oder auch Unterrichtspflicht stellte einen erheblichen Eingriff in die autonome Erziehungsverantwortung der Familien respektive der Haushaltsvorstände und auch einen erheblichen Eingriff in die individuelle Freiheit dar. Dieser Eingriff wird bis zum heutigen Tag – wenngleich mit unterschiedlicher Intensität – problematisiert und fand etwa Niederschlag in der *deschooling*-Debatte der 1970er Jahre. Bis heute finden sich noch vereinzelt Vorwürfe, die darin eine individuelle Grundrechtsverletzung sehen wollen. Obwohl Forderungen nach einer allgemeinen Schulpflicht gerade im Rahmen der deutschen Aufklärung immer wieder geäußert wurden und im Einklang mit pietistischen Gehorsamsidealen standen, verlief die rechtliche Durchsetzung dieser dann auch herrschaftlichen Forderungen nur schrittweise, die faktische Realisierung noch langsamer.[19]

---

18 Die Beiträge von Locke und Kant zur Bedeutung des pater familias in der bürgerlichen Gesellschaft lassen hier jedoch auch differenzierte Interpretationen zu.

19 Gesetzliche Bestimmungen zur Schulpflicht wurden in Europa erstmals in Norddeutschland zu Beginn des 18ten Jahrhunderts erlassen, etwa durch die Principia regulativa von Friedrich Wilhelm I. (1717), die 1763 für ganz Preußen bestätigt wurden.

So finden sich seit der deutschen Aufklärung Erziehung (zumindest deren schulischer Anteil) und ab dem 20. Jahrhundert die familiäre Reproduktion (man denke an die Verhütungs- und Abtreibungsdebatten, die Reproduktionsmedizin sowie Gentechnologie) innerhalb des *Politischen.* Sie wurden dem ausschließlich privaten Einflussbereich mit den Argumenten des kollektiven Nutzens abgerungen. Dieser Sachverhalt der Verschiebung des Privaten und des Öffentlich-Politischen wurde von Foucault generell nicht thematisiert, er stellte die Wirkung der Dispositive auf die Subjekte in den Vordergrund, sei sie mittelbar oder unmittelbar.

In Weiterführung dieser Betrachtung können das öffentliche Interesse und der damit verbundene Anspruch an Individuen, die erzieherische Praxis auf die gesamte Lebensspanne auszudehnen, als ein weiteres Verschieben zwischen Privatem und Öffentlichem angesehen werden. Diese Verschiebung verläuft nun nicht mehr zwischen den Einflusssphären von Individuen, die durch ihre Stellung in der menschlichen Gemeinschaft definiert sind, sondern innerhalb der Individuen zumindest als Parameter ihrer Subjektivation selbst. Der Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung oder gar des Bestehens in einem globalen wirtschaftlichen Wettlauf wird zur Rechtfertigung des Zugriffs auf die individuelle Lebensführung und deren Ziele herangezogen sowie auf die bisher damit in Verbindung stehenden sozialen Institutionen.

War der Haushaltsvorstand hinsichtlich der Erziehung seiner Kinder mit Einführung der Schulpflicht nicht mehr alleiniger Herr im eigenen Haus, so ist durch die Anforderung lebenslangen Lernens der Mensch nun – polemisch formuliert – nicht mehr alleiniger Herr im eigenen Leben (sofern er oder sie das je war). Im letzten Fall wird durch eine diskursiv hergestellte Konstituierung der sozialen Identität der Grundstein eines gewandelten Verständnisses des Selbst gelegt. Inwiefern es sich dabei um eine mehr oder weniger autonome *Selbstentwicklung* handelt, wird zu untersuchen sein.

Wurde mit Einführung des obligatorischen Schulwesens im 18. Jahrhundert stark auf Schriftlichkeit und explizites oder zumindest explizierbares Wissen abgestellt, das im Dienste einer erfahrungsbasierten Sachgerechtigkeit der Kenntnisse und der Fertigkeiten der *beschulten* Menschen stand, so wird im Diskurs des lebenslangen Lernens (zunächst vorwiegend durch die OECD, dann durch die EU) die starke Lebensferne des schulischen Konzepts oder die dessen Lernergebnisse thematisiert. Die Sachgerechtigkeit, die sich im aufklärerischen Denken an der Bewährung der Lebensbewältigung ausrichtete, wurde als Erzie-

---

Eine generelle Unterrichtspflicht erstmals für Österreich und die Kronländer wurde von Maria Theresia im Jahr 1774 eingeführt.

hungsziel bereits in den Reformbewegungen des Neuhumanismus problematisiert. Die Neuhumanisten setzten auf die Wiederbelebung eines antiken Idealbildes gelungenen menschlichen Seins, das in sehr prägender Form für die rezenten schulischen Modelle von Bedeutung ist.

Dass diese beiden Perspektiven – expliziertes versus lebensimmantes Wissen – aber keine grundsätzlichen Opponenten sein müssen, haben die berufspädagogischen Arbeiten im Rahmen der Kulturphilosophie gezeigt, die eine Integration vor dem Hintergrund des deutschen Bildungsbegriffs versuchten. Einen anderen Zugang haben die Reformpädagogik oder Konzepte, die einen experimentellen Lernbegriff grundgelegt haben, aufgezeigt. Sie gingen nicht von einer souveränen Subjektivität als Ergebnis eines Bildungsprozesses aus, welche Gesellschaften und deren Weiterentwicklung trägt, sondern brachten auf Grundlage eines pragmatischen Erfahrungsbegriffs das Modell des aufklärungspädagogischen Utilitarismus in eine neue Form und sahen gleichzeitig die soziale Steuerung, als demokratischer Prozess von Beginn an notwendig, darin eingebettet. Doch dazu im zweiten Teil der Arbeit mehr.

Soziale Identität wird damit klärungsbedürftig. Dies jedoch nicht erstmalig, denn schon der Wandel von feudalen zu bürgerlichen Gesellschaftsformen löste diesbezüglich Unsicherheit aus. Die soziale Differenzierung verlangte eine neue soziale Institution, den Lebenslauf, was Parson als *institutionalized individualism* bezeichnete.

EXKURS – DER FREI GEWÄHLTE LEBENSLAUF ALS SOZIALE INNOVATION

Die zunehmende Auflösung der feudal begründeten Zugehörigkeit zu bestimmten Ständen und die damit einhergehende Notwendigkeit anderer sozialer Differenzierungsformen führten zu einer Erosion von bisher wirksamen Ordnungsmustern. Die diesen sozialen Wandel begleitende Unsicherheit wurde zur Stabilisierung des Innenlebens wie auch des Außenlebens der Person von der Konstituierung einer neuen sozialen Institutionalisierung (vgl. Gehlen, 1956), nämlich von der des bildungs- oder gewerbebürgerlichen Lebenslaufs, begleitet.

Dieser Lebenslauf beschreibt nicht die genealogisch-genetische Zugehörigkeit zu einer Familie, deren Stellung in der Gesellschaft als vom Individuum unabhängig gesehen wird, sondern benennt individuelle Merkmale und Erfahrungszusammenhänge: Name, Geburtstag, Geburtsort, Familienstand, schulischen Bildungsweg, Berufs- oder hochschulische Bildung, Berufliche Stellung(en). Ein am Individuum ansetzendes Identitätskonzept tritt an die Stelle

bisher kollektiv gedachter Einbindungen in eine ständische Gesellschaft. Weiters strukturiert der Lebenslauf die »lebensweltlichen Horizonte und Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen.« (Kohli, 1985, p. 3)

Niklas Luhmann erweiterte diese Beschreibung zu Recht um die Zeitkomponente und die subjektive »Ordnung richtiger Zeit« (Luhmann, 1987, p. 206). Ein weiteres Moment der Strukturierung von Lebensläufen liegt darin, dass diese einen »endogenen Kausalzusammenhang« (Mayer & Blossfeld, 1990, p. 311) bilden, dass individuelle und soziale Lebensbedingungen und zeitlich frühere Entscheidungen den späteren Lebensverlauf zunächst weitgehend bestimmen.

Dieser Aspekt des Kausalzusammenhangs betont weniger Elemente einer navigatio vitae als vielmehr den Laufbahnbegriff. Dieser sieht eine linear verlaufende berufliche Karriere vor gleich seinem astronomischen Pendant, das eine in sich rückläufige Bahn darstellt, die berechenbar ist. In vergleichsweise stabilen sozialen Situationen, wie es etwa im Beamtentum oder auch beim gewerblichen Berufsmodell zünftischer Prägung der Fall gewesen war und zum Teil bis zum heutigen Tag noch ist, war der Begriff wohl passend.

Das individuelle Curriculum, die Erfordernis und die Fähigkeit, selbstgesteuert sein Leben zu gestalten, fand seine erste große Verbreitung im Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft. Dieser Übergang erfolgte durch die Konstituierung des bildungs- und gewerbebürgerlichen Lebenslaufs, der die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen durch Geburt ablöste (vgl. Kohli, 1985). Berufsmäßige Handwerker traten zwischen dem 7. und 10. Jahrhundert auf, wobei nicht letztgültig zu bestimmen ist, inwiefern diese *frei* oder *unfrei* waren (Kulischer, 1928, p. 76). Den höchsten Grad an persönlicher Freiheit besaßen wohl Wanderhandwerker, die von Ort zu Ort zogen und auch auf lokalen, regionalen und überregionalen Märkten arbeiten durften.

Wenngleich sich früh berufliche Verbände etablierten, die im städtischen Umfeld die selbstständige Berufsausübung zu regulieren begannen, und wenngleich innerhalb dieser die Erblichkeit von Berechtigungen neuerlich Gestalt gewann, war doch grundsätzlich die Wahlmöglichkeit gegeben, unabhängig von familialen Vermögensstrukturen, ein selbstbestimmtes Leben zu gestalten. Die beruflichen Verbände zielten neben der handwerklichen Qualifikation auch auf ein ganzheitliches Menschenbild ab, das mit dem jeweiligen Bild des Berufes in Einklang zu bringen war und auch religiöse Aspekte umfasste.

Die ab dem 11. und verstärkt ab dem 12. Jahrhundert entstehenden Zünfte sind als berufsständische Neugründungen anzusehen.[20] Ihre zunächst vermutete direkte Verbindung zu den Verbänden der unfreien Handwerker an den Frohnhöfen des Frühmittelalters (hofrechtliche Werkverbände) wurde zunehmend unhaltbar. Denn auch schon vor diesen ist eine Gliederung der jeweiligen Handwerkergruppe in Abteilungen (Ministerium oder Officium) mit jeweils einem Vorsteher an der Spitze (Magister oder Praepositus) belegbar, der zunächst von dem jeweiligen Grundherrn ernannt wurde.

Die Fronhandwerker (Subjecti, Famuli) erhielten keinen Lohn (nur Unterkunft und Verpflegung), konnten aber freie Zeit für marktliche Gewerbetätigkeit einsetzen. In späterer Folge wurden sie ganz aus dem Hofdienst entlassen und wurden selbstständige Gewerbetreibende. Demgegenüber nahmen die hofrechtlichen Handwerkerverbände immer mehr einen genossenschaftlichen Charakter an. In späterer Folge ging auch das Recht, den Vorsteher zu benennen, vom Stadtherrn auf den Handwerkerzusammenschluss über. Diese rein hofrechtliche Theorie der Zunftbildung hatte später auch Zusammenschlüsse freier Handwerker in die Betrachtung mit einbezogen, da nachgewiesen werden konnte, dass schon vor der Karolingerzeit Verbände von Handwerkern bestanden, die ihre Vorsteher souverän bestellten. Als eine Folge der Theoriebildung um die Zunftgeschichte wurde die Bedeutung der Verbände höher gewichtet als die hofrechtlichen Wurzeln selbst. Dem entsprechend wäre die zunehmende Freiheit der Handwerker nicht als linearer Entwicklungsprozess anzusehen, sondern geht mit der Gründung öffentlich rechtlich anerkannter Verbände einher. Dies hat Forscher der Wirtschaftsgeschichte dazu veranlasst, die Lebensentwürfe der Handwerker in besonderer Weise zu charakterisieren: »Die Handwerker waren die ersten Wesen, die als selbstständige Persönlichkeiten außerhalb der alten Gemeinschaftsverbände, losgelöst von Stamm, Dorf, Familie zu existieren bestimmt waren, so dass wir ihre Verbände zunächst einmal als gar nichts anderes denn als Fortsetzung der alten Bluts- und Ortsgemeinschaften zu betrachten haben. Der gleiche Beruf bildet nun ebenso sehr den Kristallisationspunkt, wie ihn Blutsgleichheit oder Ortsgleichheit gebildet hatten.« (Sombart, 1969 [1916], p.

---

20 Dass diese Berufsverbände Neugründungen darstellten und zumindest in vielen Regionen Zentraleuropas keine genealogische Verbindung mit den spätrömischen Handwerkerkooperationen (collegia) hatten, belegen Untersuchungen (Hartmann, 1905, p. 16ff), die Verbindungen allein in Byzanz aufzeigen. Dem entsprechend sind die mittelalterlichen Zünfte, auch wenn sie später ebenso wie die collegia das Merkmal von Erblichkeit aufweisen, als eine Analogie zu frühen Wirtschaftsentwicklungen anzusehen und nicht als ein auf Rom beschränktes Phänomen.

125). In späterer Folge traten dann Zunftzwang und Prohibitivbefugnis auf, die, wenn dies auch bis dato nicht eindeutig geklärt ist, ob sie nicht schon von Anbeginn an in den Zunftordnungen angelegt waren, jene individuelle Niederlassungsfreiheit wieder einschränkten.

Der Nachwuchs für die handwerklichen Zünfte wurde ausschließlich über die Absolvierung einer Lehre gewonnen. Diese war weitgehend ein Erziehungsverhältnis und sollte den Lehrling allseitig – Kopf, Herz und Hand – bilden, wie es Johann Heinrich Pestalozzi einmal in einem Brief für alle Bildungsprozesse ausdrückte und in der Rezeption damit einen in der Folge vielzitierten Slogan anstieß (siehe dazu Tröhler, 2008, p. 8). Von einer standardisierten Lehrzeit oder strukturierten Ausbildung liest man in den entsprechenden Urkunden zunächst nichts. Die Aufnahme erfolgte in der Regel nicht durch einen einzelnen Meister, sondern durch die Zunft, auch wenn der Lehrling in der Folge in den Hausstand nur eines bestimmten Meisters aufgenommen wurde. Im 13. Jahrhundert wird erstmals urkundlich erwähnt, dass es sich um junge Menschen handeln soll, aber dezidierte Altersangaben finden sich in einschlägigen Satzungen erst im 17. Jahrhundert. Waren die Lehrjahre abgelaufen, so konnte der Lehrling um Lossprechung ansuchen. Diese Lossprechung erfolgte vor dem Zunftmeister bzw. der gesamten Gemeinschaft und war zunächst allein eine Prüfung über die zurückgelegte Dauer der Lehre und das durch den Meister verbriefte an den Tag gelegte Benehmen des Kandidaten. In Folge konnte, als nächste Stufe einer handwerklichen Karriere, eine Aufnahme in den Gesellenstand erfolgen. Mehrjährige Wanderschaft bildete ein weiteres konstitutionelles Element der Nachwuchsförderung der Meisterschaft. Es waren also zunächst nur Zeremonien, die das Ende einer Lehrzeit ausmachten oder genauer formuliert markierten. Sie ließen keinerlei Hinweise auf Kenntnisse und Fertigkeiten zu[21], sondern bestätig-

---

21 Erste Lehrabschlussprüfungen, wie wir sie heute als handlungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren kennen, entstanden zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Dies erfolgte zunächst gegen Widerstand der Standes- bzw. Berufsvertreter, die unter anderem einwandten, dass es kein entsprechendes gesellschaftliches Bedürfnis danach gebe, man sich nicht vorstellen könne, dass qualifizierte Prüfer gefunden werden können, und auch, dass dieses Unternehmen einem generellen Bemühen um volle Gewerbefreiheit abträglich und eher dem überkommenen Zunftwesen zuträglich sei. Auch war man besorgt, dass manuelle Fähigkeiten in Prüfungsform generell nicht zu attestieren wären. Die Ende des 18. Jahrhunderts eingeführten gewerblichen Schulen blieben diesbezüglich jedoch nicht ohne Einfluss und hatten bald neben den Gesellenprüfungen auch Einfluss auf die Praxis der Meisterprüfung. Evident ist dies an den Zeichenaufgaben im Rahmen der Prüfungen.

ten, dass »er seine[r] Lehrjahre genug getan und gut und fromm mit seinem Lehrmeister geschieden sein.« (Wissell, 1929, p. 140)

Die mittelalterlichen Genossenschaften forderten, anders als unser heutiges Verständnis von Berufsvereinigungen, den *gesamten* Menschen (vgl. Brentano & Gierke zit. nach Kulischer, 1928, p. 191), nämlich handwerkliches Können, Religiosität, Solidarität und Geselligkeit. Dies lässt sich insbesondere an den Eintrittsgeldern für den Zunftbeitritt erkennen, die sich in Form von Wachs (für kirchliche Zwecke), Geldmittel für Witwen und Waisen von Kameraden oder das obligatorische Meisteressen für die Genossen manifestierten. Das heute bekannte Meisterstück kommt erst später auf.[22] Die Eintrittsgelder wurden sukzessive eingeführt und stiegen stetig an, sodass etwa im Jahre 1441 der Rat der Stadt Basel darüber Klage führte, weil sich keine Handwerker mehr ansiedeln wollten. Übrigens mussten Kinder der Zunftmitglieder diese Beitrittszahlungen nicht entrichten.

Mit Erstarkung der Territorialfürsten, überregionalen Gesetzgebungen (beispielsweise der Tuchordnung am Ende des 15. Jahrhunderts) sowie einer zunehmenden Pluralisierung der Unternehmensformen wie Verlagswesen, Manufaktur und Fabrik begann der Bedeutungsverfall der Zünfte. Rund um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert lässt sich eine Zäsur erkennen, bei der Erziehung verstärkt von Kommunikation abgelöst zu werden beginnt, um das bestehende Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Gemeinschaft zu lösen (Fohrmann, 1998, p. 7). Während die aufklärerische Anthropologie auf die gesellschaftlich zunehmend wahrgenommene Notwendigkeit der Unterordnung unter ein gemeinsames, bereits bestehendes Ziel mit dem Konzept der schulischen Erziehung reagierte, um die Bewegungen zwischen Regel und Abweichung zu kontrollieren (ebd., p. 3), wurde in der beruflichen Bildung ein anderer Weg eingeschlagen, nämlich jener der stärkeren Personalisierung und externen Zertifizierung.

Aber der Versuch, dieses Spannungsverhältnis systematisch zu regulieren, geriet in Konflikt mit einer zweiten wichtig werdenden Figur, nämlich jener der Karriere. Diese manifestiert sich eben darin, dass subjektive Individualität die institutionelle Integration und Funktionalität übersteigt. Zurichtende Strategien (Erziehung) reichen nicht mehr aus, um individuell oder auch gesellschaftlich erfolgreich zu sein. Ganz im Gegenteil, eine zunehmend als offen, gestaltbar und gestaltungsbedürftig gedachte Zukunft bedarf zwangsläufig *unterscheidbarer*

---

22 So beispielsweise in Berlin bei den Bäckern 1272, bei Schmieden 1313 (Stettin), bei den Goldschmieden 1360 (Riga), bei Schustern 1370 (Lübeck).

Individuen und damit in enger Verbindung anders beschriebener Individuen. Der Lebenslauf wird damit zunehmend zu einem autobiografischen Projekt.

Daraus resultiert die zu lösende Herausforderung eines Lesen-Könnens von Lebensverläufen, und zwar in doppelter Hinsicht.[23] Einerseits eines *Sich-Lesen-Könnens* vor der jeweiligen Kulisse des gesellschaftlichen Status' und andererseits des *Gelesen-Werden-Könnens* durch Dritte. Das mentale und narrativ-diskursive Projekt des Lebenslaufes, das ein Leben über die vorgefundene biologische und gesellschaftliche Existenz hinaus ergänzt oder ausdifferenziert, scheint zur Bestimmung individueller Entwicklung unumgänglich.

Der Entwicklungsroman, mit langer Tradition im deutschsprachigen Raum, wird um 1800 zum Bildungsroman als wichtiger literarischer Gattung. Er figuriert den Lebenslauf (dramatis personae) oder den Lebens*gang*, wie damals gesagt wurde. Das Subjekt gegenüber seiner Umwelt identifizierbar zu personalisieren, wird allein durch das Subjekt selbst bestimmt, der Vorgang in das Subjekt selbst eingebettet (Ketelsen, 1998, p. 108). Alexis de Toquville war zu der Ansicht gelangt, dass gerade eine verstärkte Individualisierung, die er in seinen vergleichenden Studien zu politischen Systemen ausmachte, dazu führt, die *Handhabung von Individualität* anzugleichen (siehe dazu Stichweh, 1998, p. 231). Dies einerseits in Form von standardisierten Beschreibungen von individuellen Lebensläufen, andererseits als autobiografisches Projekt der Explikation von individueller Geschichte und Gegebenheiten.

DE-INSTITUTIONALISIERUNG DES LEBENSLAUFS

Hatte der Lebenslauf damit potenziell offene individuelle Projekte hinsichtlich zeitlicher, sozialer und sachbezogener Dimensionen gerahmt, so zeichneten empirische Analysen für die Zeit ab den 1960er Jahren – als auch die politischen Diskurse um das lebenslange Lernen ihren Anfang nahmen – auf gesellschaftlicher Ebene ein Bild von zunehmender sozialer Komplexität, Diversität und ständig anwachsenden Wissensbeständen. Verbunden war dies mit Brüchen in Erwerbsverläufen und zunehmend atypischen Biografien, also einer zunehmenden Individualisierung von Lebensverläufen. Die Dichotomie von sozialer Individuation und individuellem Lebensentwurf, die dem Konzept des Lebenslaufs von Beginn an innegewohnt hatte (Wohlrab-Sahr, 1992, p. 5), führte nun dazu, dass

23 Auch die zu jener Zeit beginnende Bevölkerungsstatistik unternahm den Versuch abzubilden, inwiefern es gelingt, den Einzelnen zu einem kompatiblen Element in einem übergeordneten Ganzen zu machen.

die soziale Institution in wachsender Unsicherheit ihrem Zweck nicht mehr in vollem Umfang nachkommen kann.

Die Unsicherheit der politisch Verantwortlichen muss groß gewesen sein, folgt man der Einschätzung von Helmut Wiesenthal, denn es wurde gleich die gesamte Lebensspanne der Individuen in den Blick genommen. Oder genauer gesagt, diese Betrachtung wurde den Individuen selbst übertragen und von biografischer (Re-)Konstruktion gesprochen. Er schrieb: »[j]e stärker Unsicherheit erlebt und als Aspekt der Handlungswahl berücksichtigt wird, desto größere Partien der Wirklichkeit werden zum Produkt ihrer Interpreten.« (Wiesenthal, 1990, p. 26) Die Individuen können autonom gesetzte und aufrechterhaltene Lebensentwürfe verfolgen. Sie können auch zur individuellen Bewältigung von Unsicherheiten und Kontingenz Gegenmodelle ausbilden, die auf nicht völlig verblasste oder fragmentarische Leitbilder aufbauen, also »die Abkoppelung fiktiver teleologischer Vorstellungen vom Lebensvollzug kann genauso ein Resultat sein wie die reflexive Aufhebung des Normalmodells.« (Wohlrab-Sahr, 1992, p. 16) Die Sinnstiftung einer individuellen Entwicklung als Beschreibung des faktischen Verlaufs ohne implizites oder explizites, absehbares Ziel stellt sich jedoch als zweifache Herausforderung dar: zum einen für das jeweilige Individuum selbst zum anderen hinsichtlich der sozialen Legitimität des manifesten oder beschriebenen Lebensverlaufs bzw. der manifesten oder beschriebenen Auszüge daraus. Wenn eine naturwüchsige Selbstverwirklichung in einer hochdifferenzierten, arbeitsteiligen Gesellschaft, die von den meisten Menschen Erwerbstätigkeit zur Deckung des Lebensunterhalts abverlangt, nicht der Regelfall sein wird können, braucht es wohl einen anderen Typus von sozial relevanter Individuation.

In der funktionalen Soziologie systemtheoretischer Ausprägung wurde dafür von Uwe Schimank der Ausdruck *reflexive Subjektivierung* geprägt (vgl. Schimank, 1985), im politischen Diskurs wird dieser andere Typus sozial relevanter Individuation mit *Employability* beschrieben, Basil Bernstein wählte den Ausdruck *Trainability*. Vergleichsweise stabile Institutionen (Stand, Bildungsabschlüsse, Beruf etc.), die menschliche Identität und die Stellung in der Gemeinschaft in einem *substantiell-teleologischen Identitätskonzept* (Schimank) figurierten, waren dem mittelalterlichen Menschenbild mit seiner wesentlich durch einen Gottesglauben geprägten Lebensführung näher als den aktuellen Gegebenheiten. Die genannten Ansätze weisen erfolgreiche Individuation nicht an Normativem oder Erreichtem aus, sondern an der Bereitschaft und Fähigkeit, sich als Individuum anhaltend auf neue Gegebenheiten und damit in Verbindung stehende Anforderungen einzustellen. Nicht göttliche, genetische oder teleologische Bindungen des Individuums verhindern die sinnentleerte Kontingenz des Le-

bensverlaufs, sondern lebensgeschichtlich Erworbenes wird durch Reflexion und soziale Interaktion dienende Explikation eines Identitätskonzepts.

Die Identifikationen von Kompetenzen, die durch nicht formale Bildung, ein Begriff, der zunächst als Negation von formaler Bildung eingeführt wurde (vgl. Dewey, 1966), erreicht wurden, ergänzen zunehmend diese Beschreibungen und weisen Weiterbildungsaktivitäten, Außerberufliches, Freiwilligentätigkeit, Hobbys und vieles weitere aus, um dem Individuum zusätzliches Profil zu geben. In der Bildungspraxis und -politik wird dies in Ergänzung zu Bildungszertifikaten nunmehr als Validierung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen diskutiert. Darin wird analog zu der berufsständisch und politisch im 19. Jahrhundert eifrig diskutierten Einführung eines Prüfungswesens in der beruflichen Bildung ein Explizieren, ständiges Benennen der Realität der (Berufs-)Praxis und des Lernens eingefordert und damit der unreflektierten Praxis sowie dem *stummen* Imitatio-Prinzip entrissen. Neben diesen Programmen zeigt sich aber auch ein zweiter Aspekt, nämlich jener des Mythos der Einzelexistenz, der ein P*osieren* verlangt. Erving Goffman schreibt: »Viele Götter sind abgeschafft worden, aber der Mensch bleibt hartnäckig als eine wichtige Gottheit bestehen. Er schreitet mit Würde einher und ist Empfänger vieler kleiner Gaben.« (Goffman, 1982, p. 105). Eine dieser Gelegenheiten ist etwa das jährliche Feiern des Geburtstags (Stichweh, 1998, p. 233), das gegenüber der historisch älteren, vormodernen Institution des Namenstags die Besonderheit aufweist, genau abgezählt zu sein und eine exakte Positionierung im Rahmen des Lebenslaufes zu bezeichnen (vgl. Hopf-Droste, 1979). Während der Namenstag durch Bezugnahme auf eine/n *NamensgeberIn*, der/die inhaltlich bestimmt ist – das Individuum entindividualisiert –, hat der rein chronologische Geburtstag allein das diskrete Individuum im Blickpunkt.

Die mangelnde soziale Regulation durch zunehmende Individualisierung muss demnach nicht als Defizit figuriert werden, sondern kann wie auch schon frühere Formen der kulturtheoretischen Reflexion Anfang des 20. Jahrhunderts als Grundzug einer als modern verstandenen Existenz aufgefasst werden. Georg Simmel hat diese etwa in der Figur des *Fremden* herausgearbeitet (vgl. Simmel, 1908) und in der Folge wurde sie insbesondere hinsichtlich eines auf eine moderne Arbeitswelt hin befragten Bildungsbegriffs bearbeitet (Kerschensteiner, Spranger, Nohl, Litt). Dieser Bildungsbegriff hatte ein ganzheitliches Menschenbild im Auge und wollte letztlich in einem Abgehen von einem Bildungsideal *die Zukunft* in den pädagogischen Prozess holen, ohne gleichzeitig den Übergang in kulturelles Chaos zu markieren.

Nicht paradox, aber überraschend kann festgestellt werden, dass auflösende Institutionen in der Gestalt von sozialen Stellungen schon einmal im Zusam-

menhang mit dem Berufsbegriff Notwendigkeit und Anlass zur Reflexion gaben. Dies nicht in Verbindung mit der Auflösung von Beruflichkeit durch moderne Arbeitsorganisationen und auch nicht durch die vermeintliche Gefahr der Verberuflichung aller Bildungsbemühungen (*vocationalism* im Sinne einer Verzweckung des Menschen, wie Boshier kritisiert hatte). Vielmehr wurden damit die deutschsprachigen Wurzeln des Berufsbegriffs als κλησιs oder *vocatio* selbst berührt.

LEBENSLANG – DAS *ALS OB NICHT*, DAS JEDE BERUFUNG WIDERRUFT

Der zunächst religiösen Bedeutung des Ausdrucks *Ruf* und der modernen Verwendung in Form von *Beruf* liegt eine Spannung zugrunde, die nicht allein durch die zunehmende Säkularisierung aufgelöst werden kann. Die beiden Schlüssel zum heutigen Berufsverständnis im deutschsprachigen Raum könnten aus unterschiedlicheren Quellen kaum stammen. Es ist dies einerseits die deutsche Bibelübersetzung Martin Luthers und sind dies andererseits die Arbeiten von Lujo Brentano und Max Weber.

Die syntaktisch-grammatikalische, aber auch ebenso die semantische Problemgeschichte des Ausdrucks κλησιs gehen jeweils auf biblische, vorrangig Paulinische Texte zurück. Dort wird von einer Berufung zum ewigen Heil durch Gott (1. Kor 1,26; Eph 1,18; 4,1; 4,4; 2. Thess 1,11; Hebr 3,1; Petr 1,10) gesprochen. Wie Agamben (Agamben, 2006, p. 30f) detailreich ausführt, hat bei Paulus der gesamte Wortstamm von καλέω eine programmatische Bedeutung angenommen, insbesondere das davon abgeleitete Substantiv κλησιs: Berufung, Ruf. Eine Schlüsselstelle ist im ersten Brief an die Gemeinde in Korinth, Kapitel sieben, Vers 17 und Vers 20 nach der Lutherübersetzung in der Fassung des Jahres 1522 zu finden: »Nur soll jeder so leben, wie der Herr es ihm zugemessen, wie Gott einen jeden berufen hat. […] Jeder bleibe in der Berufung, in der er berufen wurde.«[24] Der Schlüsselsatz *en tē klēsei he eklḗthē* – jeder bleibe in der Berufung, in derer berufen wurde – eröffnet die grundsätzliche Zweideutigkeit des Begriffes, wie Luther ihn übersetzt und verwendet.

Der zunächst allein als ein Ruf Gottes an den Menschen zu verstehen gewesene Ausdruck, wird in der Übersetzung Luthers mit der gesellschaftlichen Stel-

24 Interessant erscheint zunächst, dass das Wort für Gemeinde bzw. Versammlung, wie es in der Vulgata übersetzt wurde, nochmals vom Stamm kaleín abgeleitet wird, nämlich ekklēsíais.

lung, dem Stand etwa von Knechtschaft oder Freiheit in Zusammenhang gebracht. Durch die gesellschaftlich enorme Wirksamkeit seiner Übersetzung (Neues Testament, 1522) gewinnt Luthers Ausdruck der Berufung im Sinne von gesellschaftlicher Stellung damit Eingang in die gesamte zentraleuropäische Gedankenwelt.

Weber (1985, p. 75) weist deutlich darauf hin, dass hier zwischen der eschatologischen Indifferenz der frühkirchlichen Gemeinden, in der Erwartung eines nahen Endes der Welt, und der Perspektive Luthers zu unterscheiden ist, der in der Position der zeitlichen Distanz zur Textentstehung Mitte des 1. Jahrhunderts eine Umdeutung nahelegt. Jeder bleibe in seiner Berufung, weil die Welt ohnehin einem raschen Ende zugehen wird, hat nämlich einen grundsätzlich anderen Begründungszusammenhang als »in dem Beruf und Stand [zu, PS] bleiben, in den [...] Gott einmal gestellt hat, und sein irdisches Streben in den Schranken dieser seiner gegebenen Lebensstellung [zu, PS] halten« (ebd., p. 76). Hiermit erfolgt ein markanter Schritt der Säkularisierung, der in Folge mit neuen ethischen Bedeutungsüberlagerungen des Berufsbegriffes primär von den Calvinisten und Puritanern fortgesetzt wurde. Es war das eine Entwicklung hin zur bürgerlichen Anreicherung mit Bedeutung und Rang, die sich deutlich von der Antike abgrenzt, wo Arbeit, auch wenn sie in hoch kultivierter Form als Beruf ausgeübt wurde, nicht in den Blick der politischen Öffentlichkeit kam.[25]

Agamben (Agamben, 2006, p. 33) wiederum zeigt auf, dass diese Formulierungen vom Gedankengang her – anders als bei Weber – gerade nicht als Hebraismus, als kein stilistisches und syntaktisches Charakteristikum des Textes anzusehen wären. Er weist darauf hin, dass die lutherische Unterscheidung ohne syntaktisch-grammatikalische Notwendigkeit erfolgt und das spezifisch Messianische in den Paulinischen Texten geradezu verdecken würde. Nämlich, worin der Ruf, der jede/n in seiner/ihrer konkreten Lebenssituation erreiche, bestehe. Diese Berufung rufe nämlich zu nichts und zu keinem Ort, deswegen kann sie mit dem konkreten, gegebenen Leben zusammentreffen, ohne eine äußerliche Veränderung auszulösen, und löst bestehende Berufungen demnach nicht auf. Auch nicht eine Ablöse einer Berufung durch eine vermeintlich bessere steht damit im Raum. Nein, Agambens Bild dieser messianischen Berufung ist eines der Widerrufung jeder Berufung durch Berufung. Er betont, dass das Verständnis insbesondere der mittelalterlichen Grammatiker hinsichtlich der Formel *hōs mē* ‚*als*

25 Körperliche Arbeit, die primär Sklavenarbeit war, war ja genau nicht Merkmal der Muße, der altgriechischen Wurzel für unseren Schulbegriff. Denn nur wer Zeit hat, sich mit geistigen Belangen auseinanderzusetzen, kann sich an den Ort der Muße (gr.: σχολή) begeben.

ob nicht, generell in messianischen Textzusammenhängen zu sehen ist. Kurz nach der weiter vorne wiedergegebenen Passage schreibt Paulus (hier neuerlich in der Lutherübertragung aus dem Jahr 1522): »Die Zeit ist kurz. Fortan sollen auch die, die Frauen haben, sein, als hätten sie keine; und die weinen, als weinten sie nicht; und die sich freuen, als freuten sie sich nicht; und die kaufen, als behielten sie es nicht; und die diese Welt gebrauchen, als brauchten sie sie nicht.« (1. Kor. 7,29-31) Agamben argumentiert, dass hier ein bestimmter, faktischer Zustand mit sich selbst in Beziehung gesetzt, mit sich selbst in Spannung gesetzt würde und keinesfalls die Umkehr in ein Gegenteil angesprochen wird. *Die Zeit ist kurz* leitet diesen Abschnitt ein, und stellt sich in schroffer Opposition zum alttestamentarischen Prediger Kapitel 3, Vers 1 bis 5: »Ein jegliches hat seine Zeit, und alles Vorhaben unter dem Himmel hat seine Stunde: [...] weinen hat seine Zeit, lachen hat seine Zeit; klagen hat seine Zeit, tanzen hat seine Zeit; [...] behalten hat seine Zeit, wegwerfen hat seine Zeit«. Die bei Kohelet bewusst auseinander gehaltenen Zeiten fallen bei Paulus zusammen. Die *neue Schöpfung* (2. Kor 5,17) ist der *Gebrauch* des jeweiligen Standes in der messianischen Berufung, schreibt Agamben in bewusster Unterscheidung zur lutherischen Übersetzung. Martin Heidegger beschreibt in Bezug auf eben diesen Paulustext s*chematisch:* »etwas bleibt unverändert, und doch wird es radikal verändert« (Heidegger, 1995, p. 117). Der radikale Unterschied ist für Agamben der Übergang von einem gottgegebenen Stand hin zu einem Gebrauch, zu *einer allgemeinen Potenz*, zum Gebrauch der weltlichen Zustände, der individuellen Gegebenheiten, ohne jemals in die Rolle eines Inhabers/einer Inhaberin zu gelangen.

Der Berufsbegriff blieb in Folge im deutschsprachigen Raum hinter diesem *missionarischen* Verständnis eines mit sich selbst in Beziehung gesetzten Individuums zurück. Vielmehr entwickelte er den Charakter einer sozialen Institution. Der gewerbebürgerliche Lebenslauf ordnete die Phasen des Lebens, der beruflichen Ausbildung und der Weiterbildung. Deren Abfolge erfuhr, wo das Berufskonzept nachhaltig verfolgt wurde, eine gewisse Standardisierung. In den angelsächsischen Bildungssystemen wurde anders als in den deutschsprachigen Ländern der gewerbebürgerliche Lebenslauf schon früh durch flexiblere Modelle abgelöst, die eine strikte Trennung von Erstausbildung und Weiterbildung nicht so kennen.

Erst durch den deutlichen Rückgang der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und durch die realistische Wende der Erziehungswissenschaft hin zur Sozialwissenschaft in erfahrungswissenschaftlichen und ideologiekritischen Ausprägungen (Klafki, 1971, p. 351f) geriet das Berufskonzept auch im deutschsprachigen Raum in den 1960er Jahren ins Wanken. Die bildungstheoretischen Konzepte aus der Kulturphilosophie wurden zunehmend als restaurativ eingestuft,

weil dem Konzept das Modell eines Lebensberufes einerseits und eines handwerklich-statischen Berufsbegriffs andererseits zu Grunde gelegt worden sei. Ein Urteil, das auf Basis empirischer Studien zu Berufsverläufen gefällt wurde (vgl. Abel, 1963). Die Nähe einzelner zentraler Autoren der berufspädagogischen Klassik zum Nationalsozialismus tat das Ihre dazu.

LERNEN – REIFE, SELBSTVERVOLLKOMMNUNG ODER KREATIVE WERKSETZUNG

Kurt Flasch beschreibt aus einer historischen Betrachtung heraus einen beginnenden Bruch zwischen dem antiken, christlich-kirchlichen und säkularen Natur- und Weltverständnis des Spätmittelalters und dem Aufkommen des Humanismus. Er weist auf ein Abgehen von einem statischen oder zirkulären Verständnis von Wissbarkeit und Vermögen in der frühen Neuzeit hin (Flasch, 1989, p. 151ff). Kann Aristoteles in einem antiken Verständnis von Zeit- und Ordnungsmustern über das Lernen sagen »[...] denn derjenige, der das Leierspielen lernt, lernt leierspielen, indem er auf der Leier spielt... Weil aber von dem, was entsteht, schon immer etwas entstanden sein muß, [...], so muss auch derjenige der lernt über etwas von der Wissenschaft verfügen. Also leuchtet es nun auch dadurch ein, dass die Verwirklichung auch so der Entstehung und der Zeit nach früher ist als das Vermögen.« (Met. IX, 8, 1049b u. 1050b) Verwirklichung geht demzufolge dem Vermögen voraus. Beide werden jedoch auf dieselbe Quelle zurückgeführt. Die zeitliche Abfolge wird von Aristoteles daher zwar als Phänomen benannt, wirft jedoch kein intelligibles Problem auf.

In einem dem Fortschrittsdenken verpflichteten Welt- und Wissensverständnis führt dies allerdings zu einem Paradoxon, für welches das bekannte anekdotische Beispiel Gregory Batesons Pate stehen kann: Ein kleiner Junge fragte seinen Vater, ob Väter immer mehr wüssten als Söhne, und der Vater bejahte. Worauf der Sohn fragte, ob er wüsste, wer die Dampfmaschine erfunden hätte. Und der Vater mit James Watt antwortete. Darauf der Sohn dann fragend antwortete, aber warum dann nicht James Watts Vater diese erfunden hätte (Bateson, 1985, p. 53).

Entwicklung und Fortschritt sind auch im aristotelischen Denken durchaus eine Dimension. Sie sind aber eng gekoppelt an das Verständnis von (natürlicher) Reife oder Selbstvervollkommnung und reichen nicht über dieses hinaus.
Das Verständnis der möglichen Wirksamkeit des Individuums war im antiken Denken mit enden wollender Reichweite ausgestattet. Dem werksetzenden Menschen wird in einem essenziell vollständigen Kosmos, je nach Denker, in gewis-

sen differenzierten Nuancen allein eine vervollständigende Rolle zugewiesen. Sei dies wie bei Platon in einem nachahmenden Vollbringen dessen, wozu die Natur selbst auch im Stande gewesen wäre, sich aber nicht realisiert hat, oder wie bei Aristoteles im Mantel eines dynamischen Naturbegriffs die Betrachtung des Werdeziels auf Grundlage des bisherigen Werdeprozesses. Insofern verbleiben Platon und Aristoteles bei der Sicht der antiken Metaphysik von einem grundsätzlich geschlossenen Kosmos. Ein darin angelegter dynamischer Naturbegriff reicht daher nicht über den (potenziellen) Istzustand hinaus ebenso wenig, wie das menschliche kreative Tun, selbst wenn es bisher nicht Vorhandenes ins Sein bringt (vgl. Agamben, 2012, p. 91).

Anders als im aristotelischen Verständnis von τέχνη wird in einem zunehmend progressiven Menschenbild dem werksetzenden Menschen eine kreative und wesentliche Funktion zugeschrieben, die über den aktuellen Istzustand hinaus reicht (Blumenberg, 1981, p. 73) und nicht von einer essenziellen Vollständigkeit der bisherigen Praxis ausgeht (ebd., p. 77). Der Übergang in eine auf Fortschritt und eine noch zu gestaltende Zukunft hin orientierte Weltsicht verlangt ein anderes Wissensverständnis als das eines erinnerungslosen Wiedererkennens. Die Aufklärung als Geschichte der Rationalität und der Vernunft bietet die epistemischen Neuentwürfe und verbindet sich mit den aufkommenden, fortschrittsorientierten Staatslehren, die letztlich bis zu einer politisch gesteuerten Verbesserung des Arbeitsvermögens der Bevölkerung reichen werden.

Die beginnende Auflösung eines Natur- und Weltverständnisses, das sich in einer zunehmenden Distanzierung von den antiken Zeit- und Ordnungsmustern manifestiert, führt zu einer Wandlung der Bedeutung des Naturbegriffs von *Unantastbarkeit* hin zu *Eroberung* (Arendt). Der damit unumkehrbar einhergehende Austritt der Arbeit aus der Natur und deren Eintritt in die *Gesellschaft* (Rousseau) wirft die Aufgabe der Gestaltung ihrer Bedingungen auf. Das zunächst freie Handeln führt in weiterer Folge zu regelstiftendem Handeln. Die Prinzipien dieses Handelns in und an der Natur werden als Teil der kulturellen Praxis Gegenstand der Reflexion und der Planung.

Die Sachgerechtigkeit zu erleben, erleben zu lassen, ist jener Modus der Erfahrung, der Naturgemäßheit verspricht. Der Pragmatismus, basierend auf experimentellem Lernen, und die Berufsbildungstheorie, basierend auf der Arbeitserziehung, werden die Erfahrung der Natur der Dinge im konkreten Leben ansetzen lassen. Die Sachgerechtigkeit löst sich damit von den Dingen, oder der Erfahrung, wo sie noch bei Aristoteles angesiedelt war. Es nehmen die in Realbegegnungen gemachten Erfahrungen die Gestalt von persönlichen Bedeutungen an, die im Sinne von rationaler Lebensführung aber erst mit der sozialen Umwelt verhandelt werden müssen, um allgemeine Gültigkeit zu erhalten.

Die Entwicklungstatsache

> Die Liga für Organisierung des Fortschritts leitet aus der Entwicklungslehre Darwins die philosophische Anschauung ab, daß der innere Naturberuf der Menschheit ihre Selbstvervollkommnung ist.
> THOMAS MANN
> DER ZAUBERBERG

Entwicklung als Begriff und Konzept stellt für die Diskussionen um lebenslanges Lernen ein explizites Fundament dar, das aber in den programmatischen Dokumenten kaum einer Reflexion unterzogen wird. Zumeist wird der individuellen Entwicklung – operationalisiert als Lernen – ein wesentlicher Beitrag zur Enkulturation beigemessen. Entwicklung wird als Mechanismus eines Fortschritts- und Wettbewerbsdenkens verstanden und auf der biologischen, kulturellen und individuellen Ebene adressiert. Im deutschsprachigen Raum wird diese Entwicklung im Biologischen, aber vielmehr noch im Individuellen mit dem Bildungsbegriff eng geführt. Das gegenständliche Kapitel gibt einen Überblick über die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung der Natur und liefert einen Abriss der Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs. Den abschließenden Teil bildet ein Überblick über die literarische Figuration des Entwicklungsdenkens im Hinblick auf die Dualität von Individuum und Gesellschaft.

Der biologische Entwicklungsgedanke ist in das Denken des 20. Jahrhunderts so fest eingeschrieben, dass eine konkrete Bezugnahme auf dessen intellektuellen Protagonisten und auf diesbezügliche Konkretisierungen gar nicht mehr explizit erforderlich zu sein scheint oder sehr verkürzt durch einen Hinweis auf Darwin erfolgt. Dass evolutionäres Denken auch für das hier verhandelte Konzept des lebenslangen Lernens wesentliche Bezüge liefert, zeigt sich, wie bereits mehrmals erwähnt, daran, dass schon der Erwachsenenbildner Yeaxlee dezidiert, Bio-

logie und evolutionäres Denken gleichsetzend, auf das Schaffen Darwins und auf dessen übergreifend theoretische Wirksamkeit hinweist: »Since that day we have become biologically minded« (Yeaxlee, 1929, p. 38). Und auch der einleitende Abschnitt von Faures Bericht *Learning to be*, der die faktischen Grundlagen der neuen Sichtweise von der Notwendigkeit der *lifelong education* begründen soll, belegt, wie vorne mehrmals ausgeführt, die Bedeutung evolutionären Denkens für das Konzept des lebenslangen Lernens. Die Vergesellschaftung von individueller Erfahrung respektive Wissen wird im Faure-Bericht als existenziell für das Überleben der Art Mensch hervorgehoben. Derart gelänge es, die Nacktheit des Menschen, der keine spezifische Anpassung für seine Umwelt aufweist (siehe Faure et al., 1972, p. 3f), zu kompensieren. Diese Begrifflichkeit lässt keinen Zweifel daran, dass Faure die Diskussion des Menschen als ein Mängelwesen sowie insbesondere der darwinsche Selektionismus als Prämissen dienten: »Locked in a permanent struggle against environmental conditions, he [man, PS] organized his existence and little by little created his society for group endeavour.« (Ebd., p. 4) Allein die Weitergabe des Wissens von Generation zu Generation stellte – so die Annahme im Faure-Bericht – denn auch sicher, dass die Menschheit eine derart nachhaltige und weite Verbreitung in den unterschiedlichsten Lebensräumen der Erde finden konnte. Die Entwicklungsnotwendigkeiten werden daher ausgehend vom biologischen Entwicklungsdenken auf individuelle und kulturelle Dimensionen des Menschen hin umgelegt.

Wenngleich die Sichtweise der Naturwissenschaften, die insbesondere im 20. Jahrhundert so deutlich von positivistischen Wissensverständnissen geprägt waren, den Eindruck von konsolidierten Lehrmeinungen vermitteln, zeigt sich bei näherer Betrachtung wesentlicher Konzepte und Wissensbestände, dass dahinter oftmals ein Konsens von widerstrebenden Ansätzen oder ein labiles Gleichgewicht von verwandten, aber nicht deckungsgleichen Positionen liegt. So sind die soziale Robustheit des – nach außen oftmals monolithisch dargestellten – Theoriestandes sowie die Verlässlichkeit des methodischen Zugangs nicht unbegrenzt. Insbesondere die Betrachtung des biologischen Entwicklungsgedankens weist nicht nur wissenschaftshistorisch eine erhebliche Diversität auf, sondern zeigt auch, dass darin bis zum heutigen Tag nicht bis in letzter Konsequenz ausverhandelte Sichtweisen aufgehoben sind. Dem soll im ersten Abschnitt in der gebotenen Kompaktheit und hinsichtlich der Bezüge zum Gesamtthema nachgegangen werden.

Die Tatsache der individuellen Entwicklung war, ausgehend vom körperlichen Entwicklungsprozess vom Säugling bis ins Greisenalter, evident und in Erweiterung oder Ergänzung der organischen Entwicklung als der primäre Gegenstand erzieherischer Intervention unstrittig. In einer säkularen Sichtweise auf

das Weltgeschehen rückte sodann auch die Frage nach der Rolle des Menschen selbst hinsichtlich der verantworteten bzw. gestalteten Entwicklung der Menschheit ins Blickfeld.

Diese Bezüge zeigen sich nicht allein im Aufgreifen der Entwicklungsidee im intellektuellen Klima, in dem die Diskussionen um das lebenslange Lernen stattfinden, sondern – wie schon die beiden vorne angeführten Bezugnahmen illustrieren – auch durch konzeptive Zugriffe auf die Begriffe, Bilder und Metaphern der wissenschaftlichen Entwicklungstheorien. Wie bereits erwähnt, hat sich Dewey schon früh differenziert mit dem Entwicklungsgedanken Darwins auseinandergesetzt (vgl. Dewey, 1965) und in seinem Konzept von *growth* als erzieherische Dimension und in der Konzeption *experimenteller Erfahrung* exploriert. Dazu im nächsten Abschnitt mehr.

Im Faure-Bericht klingen auch wesentliche Argumente der philosophischen Anthropologie an, werden jedoch, wie wenn sie unumstößlicher Wissensbestand der Menschheit wären, nicht thematisiert oder gar problematisiert. Der Mensch wird als biologisch unreif (*biologically unfinished*) dargestellt, das Lernen als conditio humana für das Überleben und die Weiterentwicklung des Individuums und in der Folge auch der Menschheit insgesamt benannt. »Es müssen statt der Instinkte andre verborgne Kräfte in ihm schlafen« (Herder, 1772, p. 38) schrieb Johann Gottfried Herder in seinen *Abhandlung über den Ursprung der Sprache,* um Mängel zu kompensieren. Und Gehlen thematisierte in *Der Mensch seine Natur und seine Stellung in der Welt* im Jahr 1940 die körperlichen als auch psychisch-geistigen Unangepasstheiten in einer lebensfeindlichen Umwelt, um damit sein eigenes Konzept des *Mängelwesens* unter Bezugnahme auf Herder darzulegen. Eben diesen Entstehungskontext der philosophischen Anthropologie – wie Odo Marquard darlegte – kann man im Grunde nur vor dem Hintergrund des Verlusts der Gewissheit und des kulturellen Vertrauens in die Deutung des menschlichen Daseins durch geschichtsphilosophische Sichtweisen, wie sie im 19. Jahrhundert so wirksam waren, verstehen. »Anthropologie ist nur als Abkehr von der Geschichtsphilosophie möglich.« (Marquard, 1973, p. 134) Vornehmlich naturalistische oder pragmatische Erklärungen rückten an deren Stelle.

BILDUNG ALS UMFASSENDER BEGRIFF

Den Abschluss des gegenständlichen Kapitels bildet eine Schilderung der pädagogischen Provinz, des achten Kapitels des zweiten Buches von Goethes Wilhelm Meisters Wanderjahren (Wilhelmroman). Es handelt sich dabei um ein utopisches Alternativszenario zu den zu Wort-Schulen verkümmerten Erzie-

hungsinstanzen zu Lebzeiten Goethes. Goethes Begriff von Bildung war – durchaus im Einklang mit zeitgenössischen Sichtweisen – umfassender und nicht auf eine pädagogisch didaktische Dimension reduziert. Er verwendete den Begriff häufig, und zwar in vielfachen Kombinationen und unterschiedlichsten fachlichen Bereichen. Seine Werke sind deshalb wichtige Beispiele der immerwährenden Verschränkung des Individuellen und Gemeinschaftlichen im Zusammenhang mit individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Zeitgenössisch wurde dem Begriff *Bildung* gar ein hoher systematischer Wert beigemessen, wie etwa die Preisschrift von Mendelsohn zeigt, wo Bildung als Überbegriff von Kultur und Aufklärung herangezogen wird und damit eine lebenspraktische und eine theoretische Ausprägung zum Ausdruck gebracht werden soll (vgl. Mendelsohn, 1843). Die Vorstellung der Weiterentwicklung, Höherentwicklung oder Vervollkommnung der Menschheit führt in den meisten Betrachtungen über den Weg des Individuums.

Das Goethe-Wörterbuch hat in akribischer Analyse rund 2.400 Belegstellen für das Verb *bilden* in dessen Werk nachgewiesen (Bd. 2, 1989, p. 670ff). Es war ein wesentlicher Begriff sowohl in Goethes Naturstudien, seiner Auseinandersetzung mit der bildenden Kunst wie auch seinem schriftstellerischen Schaffen selbst. Zu Goethes Bildungsverständnis sind umfassende und weitreichende Analysen vorgelegt worden (vgl. Günzler, 1981; Langguth, 2010), die nicht allein dessen pädagogische Dimension beleuchten, sondern auch physiologischen Aspekten (Reill, 1986, p. 143f) oder kosmetisch-medizinischen (vgl. Dane, 1994) nachgehen.

Anhand seiner Werke lässt sich insgesamt auf ein deutlich prozesshaftes, lebensimmanentes Bildungsverständnis schließen. Goethes Protagonisten durchleben oft geistige wie körperliche Veränderungsprozesse, über die sie – und auch der Autor – durchgehend reflektieren. Die Veränderungsprozesse selbst erstrecken sich über die gesamte Lebensspanne der Figuren und werden von inneren wie äußeren Einflüssen gesteuert (von innen nach außen als auch von außen nach innen). Die äußere Form Goethes erzählerischer Werke, insbesondere jener des Sturm und Drangs, sind oft fragmentarisch und besitzen offene Enden – typisch für diese Literaturepoche, aber auch kennzeichnend für Goethes prozesshaftes Bildungsverständnis.

Prototypisch kann hier auf einen Abschnitt aus dem Wilhelmroman verwiesen werden, nämlich den *Mann von funfzig Jahren*. Dieser Briefeinschub erzählt von den Wandlungen eines alternden Herren und wurde in der Bearbeitung für die eigenständige Veröffentlichung im Jahr 1817 von Goethe deutlich ausgebaut (die Erstausgabe des Romans Wilhelm Meisters Wanderjahre stammt aus dem Jahr 1821, erweitert dann 1829). Der erkennbare äußere Verwandlungs- respek-

tive Alterungsprozess des Protagonisten, eines Majors, korrespondiert mit seiner veränderten Sicht auf sich selbst und auf die Personen des unmittelbaren Umfelds. Einzelne Ereignisse, etwa die Faltenbildung (!) der alternden Haut oder der Verlust eines Zahns, werden als Phänomene der anhaltenden Metamorphose erlebt. Auffällig scheint dabei auch, dass es vielfach genau die physiologische Grenze zwischen Innen und Außen ist, an der diese Veränderungen für den Protagonisten zuallererst erkennbar werden. Die Lebenspläne und die Ziele des Majors verändern sich mit voranschreitendem Altern. Goethe macht das Zusammenwirken der zumeist bewusst getrennt betrachteten Bereiche der Natur und der Kultur am konkreten lebenden Individuum anhand dessen anhaltenden *Bildungsprozess* sichtbar.

Wesentlich ist an dieser Stelle festzuhalten, dass Goethes Bildungsverständnis kein ausschließlich personenzentriertes Bildungskonzept darstellt, das allein auf individuelle Entfaltung abstellt, und auch kein Nationenbegriff ist, der auf Kulturmerkmale abstellt. Vielmehr liegt seinem Bildungsverständnis ein reflexiver Prozess zugrunde, der sich tätig mit der je gegebenen konkreten Umwelt, ob natürlich oder kulturell, auseinandersetzt.

Fremd sind den Beschreibungen Goethes auch statische Bildungsideale oder normative Vorstellungen, die einen teleologischen Prozess implizieren, sei er ein retrospektiver oder prospektiver. Bei wichtigen Denkern der *berufspädagogischen Klassik* (vgl. Gonon, 1997), die auch als wesentliche Protagonisten der deutschen Kulturphilosophie des 20. Jahrhunderts anzusehen sind, stieß diese Sichtweise auf intensive Rezeption und Goethes Reputation wurde in unterschiedlichen Nuancen durchaus zur Legitimation alternativer Bildungstheorien abseits des im deutschsprachigen Raum so gestaltungswirksamen Neuhumanismus herangezogen.

Litt als wesentlicher Repräsentant der damaligen Berufsbildungstheorie denkt 1927 in *Führen und Wachsenlassen* über die gänzliche Entbehrlichkeit eines Bildungsideals nach. Eine heftige Diskussion, begleitet von erheblichem *Gezänk*, wie er es im Vorwort der erweiterten Überarbeitung aus dem Jahr 1929 bezeichnet, bricht daraufhin im deutschsprachigen Raum los. Im gleichen Jahr veröffentlicht in England Reverent Yeaxlee sein schmales Bändchen mit dem Titel *Lifelong Education*.

LEBENDIGE NATUR IN ENTWICKLUNGSGESCHICHTLICHER SICHT

Die strukturierte Diskussion um lebenslanges Lernen griff zu Beginn und bis hin zu den ExpertInnenpapieren der 1970er Jahre immer in begründender Weise auf den Stand der biologischen Entwicklungstheorien zu und steht damit – zumindest implizit – in Opposition zu geschichtsphilosophischen Sichtweisen der Deutung des Denkens über die Entwicklung der Menschheit. Diese biologischen Theoriekonzepte sind aus heutiger Perspektive unstrittig oder zumindest in den Kernfragen weitestgehend unwidersprochen. Hinsichtlich der Rezeptionsgeschichte der Evolutionstheorien lässt sich in Wissenschaft, Philosophie und insbesondere der Wissenschaftsphilosophie ein deutlich differenzierteres Bild erkennen. Dies betrifft den Bestand des evolutionären Entwicklungsprozesses und dann noch viel mehr jene Mechanismen, die diesen Prozess tragen bzw. prägen. Für die hier verhandelte Fragestellung ist bedeutsam, inwiefern diese Diskussionen mit einem kulturellen Fortschrittsdenken eng geführt oder gar zur Deckung gebracht werden.

Da hier nicht der Raum ist, einen ideengeschichtlichen Gesamtblick zu bieten, der mit den verschiedenen Schöpfungsmythen, spätestens aber mit der griechischen Naturphilosophie sowie der Fundamentalopposition des eleatischen Denkens zu beginnen hätte, soll an der differenzierten Sichtweise angeknüpft werden. Es geht dabei um Entwicklung als einem sich manifestierenden Mechanismus sowie um Teleologie, die von Kant in den Anhängen zur *Kritik der Urteilskraft* (KdU § 80) als zwei nicht konstituierende Prinzipien des Verstandes dargelegt wurden. Dies, weil sie die wesentlichen Facetten des frühen Denkens und Sprechens über Entwicklung und Sein in sich aufgehoben haben, aber auch deshalb, weil diese Überlegungen für die Konstitution des wissenschaftlichen Denkens über die Entwicklungsprozesse eine wichtige Referenz waren.

David Hume argumentierte in den *Dialogues Concerning Natural Religion* (1779) wissenschaftlich und philosophisch gegen entwicklungsgeschichtliche Begründungszusammenhänge. Als Folge argumentierte Kant im Anhang zur Kritik der Urteilskraft (EA 1790) die Eingruppierung der Teleologie in die Systematik der Wissenschaften und setzte sich anschließend mit dem zeitgemäßen Reflexionsstand der biologischen Deszendenztheorien auseinander. In der Naturbetrachtung, insbesondere der Erklärung der *Naturprodukte*, sieht er keinen Anlass zur Mutlosigkeit oder Verzagtheit hinsichtlich des Anspruchs auf Natureinsicht. Ein alleiniges Verweilen bei komparativer Anatomie ist für ihn nicht angezeigt, die Gefahr, damit das prinzipielle Erkenntnisvermögen des Menschen zu überspannen, sieht er nicht: »Die Übereinkunft so vieler Tiergattungen in ei-

nem gewissen Schema, das nicht allein in ihrem Knochenbau, sondern auch in der Anordnung der übrigen Teile zu Grunde zu liegen scheint, wo bewunderungswürdige Einfalt des Grundrisses durch Verkürzung einer und Verlängerung anderer, durch Einwickelung dieser und Auswickelung jener Teile eine so große Mannigfaltigkeit von Spezies hat hervorbringen können, läßt einen obgleich schwachen Strahl von Hoffnung in das Gemüt fallen, daß hier wohl etwas mit dem Prinzip des Mechanismus der Natur, ohne welches es überhaupt keine Naturwissenschaft geben kann, auszurichten sein möchte.« (KdU, p. 368) Wenngleich Kant entwicklungsorientierte Erklärungsansätze nicht für unplausibel hält, stuft er diese epistemologisch für nicht bedeutsam ein. Dies hat gewiss nicht mit dem Umstand zu tun, dass der Entwicklungsgedanke bei Kant und besonders seinen naturforschenden Zeitgenossen nicht präsent gewesen wäre. Vielmehr sind zwei Aspekte zu berücksichtigen. Zum einen bestand unter seinen Zeitgenossen die Mehrheitsmeinung, dass die Evolutionsdynamik – sofern diese bestand – zu einem weitgehenden Stillstand gekommen war. Zum anderen herrschte Konsens darüber, dass vorwiegend die Frage des Übergangs von der anorganischen zur organischen Natur das wirklich zentrale intelligible Problem darstelle – unabhängig ob dies als einmaliges Phänomen gesehen wird (Urzeugung) oder als anhaltende Erscheinung in der Reproduktion von Leben.

Den »Archäologen der Natur« (KdU § 80) steht es frei zu urteilen, so Kant, dass »anfänglich Geschöpfe von minderer zweckmäßiger Form« Nachkommen haben, die »ihrem Zeugungsplatze und ihrem Verhältnisse« angemessener wären. Das »gewagte[s] Abenteuer der Vernunft« (KdU, p. 370f FN), die Erzeugung »eines organisierten Wesens durch die Mechanik der rohen unorganisierten Materie« ist für ihn zunächst allein eine Herausforderung für die Erfahrungswissenschaft, die *bloße Vernunft* würde dem nicht widerstreiten. Erst die Verbindung der beiden Arten der Kausalität, nämlich des mechanischen Gesetzes (welches das Naturprodukt zu einem solchen macht) und des teleologischen Prinzips, das eine einengende oder ausschnittsweise Betrachtung der Naturerscheinungen darstelle, würde es problematisch werden lassen.

Wenngleich Kant keine Notwendigkeit für eine fundamentale Opposition zum naturalistischen Entwicklungsdenken sah, so wurde dies später von Hegel anders eingestuft. Hegels Befund war, wie bereits erwähnt, dass wissenschaftliche Evolutionstheorien der Natur grundsätzlich unangemessen wären. Der Evolutionstheoretiker Ernst Mayr meinte, das deutsche idealistische Denken insgesamt, besonders deutlich in Schellings Naturphilosophie, habe einen wissenschaftlich fundierten Entwicklungsgedanken selbst bei führenden deutschen Biologen so nachhaltig diskreditiert, dass dieser wo anders, nämlich in England Er-

folg hatte.[26] Allerdings muss festgestellt werden, dass auch in England vor den Arbeiten von Charles Darwin und Alfred Russel Wallace wenige evolutionäre Überzeugungen veröffentlicht worden waren, und die Naturtheologie wesentlichen Anteil an der Diskussion hatte. Insgesamt wird für die damalige Zeit ein intellektuelles Klima konstatiert, das materialistischen und daher atheistischen Zugängen kritisch gegenüberstand (E. Mayr, 2002, p. 335).

Die vom Systematiker Jean Baptiste Lamarck zu Beginn des 19. Jahrhunderts in mehreren Werken vorgelegten Konzeptionen der Arttransformation, der Veränderlichkeit der Arten durch Vererbung ontogenetisch erworbener Eigenschaften (durch Gebrauch und Nichtgebrauch, Ausübung von Fähigkeiten, Umwelteinflüsse), wurde schließlich gestaltungswirksam. Es konnte die naturphilosophischen Konzepte der *Kette der Wesen* und die *Stufenleiter-Idee* mit einer merkmalsbezogenen Systematik vereinbaren und leitete letztlich zu dem Stammbaumsystem über, das dann zum Durchbruch kam (Lefèvre, 2001, p. 184f).

Der Geologe, Biogeograf und akribische Taxonom Darwin legte vor dem Hintergrund eines empirisch fundierten Art- und Populationsverständnisses sein Auslesekonzept 1859 in *The Origin of Species* vor (Darwin, 1859). Eine zögerliche Publikationspraxis, denn er hatte seine Theorie der natürlichen Selektion bereits 1842 kurz skizziert und 1844 in Reinschrift gebracht (Jahn, 1990, p. 397). Robert Chambers hatte 1844 *Vestiges of the Natural History of Creation* (Chambers, 1844) anonym veröffentlicht und Wallace, der in Austausch mit Darwin stand, Arbeiten zur Entstehung neuer Arten (vgl. Wallace, 1855, 1858). Das Zögern Darwins deutet David Hull vor dem Hintergrund, dass er zunächst eine dem englisch-empirischen Geistesklima angemessene induktive Datenbasis schaffen wollte, um nicht den Anschein zu erwecken, Spekulation zu betreiben. Darwin nahm sich nachweislich vor, »die Erfordernisse für gute Wissenschaft zu erfüllen« (Hull, 1995, p. 87). Wie verwundert muss er gewesen sein, als er von Wilhelm Herschel, einem seiner naturphilosophischen Vorbilder, zu hören bekam, sein theoretisches Kernstück, der Mechanismus der natürlichen Selektion, wäre ein »law of higgledy-piggledy«, um im biologischen Jargon zu bleiben, Kraut und Rüben. Dass sein selektionistischer Erklärungsansatz nicht alle bekannten Anpassungsphänomene letztlich klären konnte, war Darwin bewusst und veranlasste ihn in späten Werken dazu, in seiner Interpretation der Pangenesistheorie lamarckistische Auffassungen zu restituieren. Hull schließt mit der Einschätzung, dass eine Menge an methodologischen Einwendungen gegen die Arbeitsweise Darwins vorgebracht wurden, jedoch vorrangig um eine metaphysische

26 Offenbar hält Mayr auch bei seinen wissenschaftshistorischen Ausführungen die selektionistische Sichtweise konsequent durch.

Unzufriedenheit mit den zentralen Konsequenzen des Ansatzes zu kaschieren. Ein Umstand, der evolutionstheoretische Auseinandersetzungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensiv beschäftigte sowie für die wissenschaftshistorische Forschung noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Fragen aufwarf.

Der anhaltende Disput über die Wirkmechanismen des Entwicklungsprozesses zwischen Neo-Lamarckisten und Neo-Darwinisten fand durch Integration von genetischen und populationsbiologischen Erkenntnissen letztlich in der synthetischen Theorie (vgl. Huxley, 1942; E. W. Mayr, 1942) ihr Ende. Die aktuelle Ausprägung der Evolutionstheorie, die mittlerweile den gesamten Erklärungshintergrund für die biologischen Phänomene abgibt, gibt wesentlich dem Selektionismus recht, nämlich, dass die Evolutionstheorie nicht am Individuum ansetzt und demnach keine *Ausmärztheorie* darstellt, sondern die Speziation (Artbildung) in den Vordergrund rückt. Der *struggle for life* vollzieht sich demnach auf der Ebene von Arten und Populationen. Die erkennbare Struktur der lebendigen Welt wurde damit mit dem Zufall sinnstiftend verknüpft. Teleologische Sichtweisen, welche die aktuelle Form retrospektiv als Ziel und Zweck ansahen, oder auch prästabilisierte Sichtweisen wurden letztlich durch eine mechanistische Sichtweise abgelöst. Diese hat seitdem auch zunehmend in der Deutung von psychischen und sozialen Phänomenen Platz gegriffen. Ein Fortschrittsdenken im Sinne einer Höherentwicklung lässt sich in dem Wechselspiel von anhaltender Diversifikation und Selektion nicht mehr legitimieren.

Auch mechanistische Naturerklärungen, wie wirkmächtig sie seitdem und aktuell auch sein mögen, blieben nicht unbestritten. Die dort ansetzende Kritik ging den aktuellen Diskussionen schon voraus. So benannte Nietzsche diese Sichtweise die »sinnärmste aller Welt-Interpretationen« (FW KSA 3, p. 373). Sie hätte aber disziplinierende, erzieherische Bedeutung, weil sie ein gut kombinierbares Erklärungsmodell sei, das sich in den »ewigen volksthümlichen Sensualimus« (JGB KSA 5, p. 14) ebenso einbettbar darstellt wie in »den demokratischen Instinkten der modernen Seele« (ebd., p. 22). Die Entwicklungstatsache selbst bleibt bei Nietzsche unwidersprochen. Allein, dass aus einer Kausalität des natürlichen Lebens eine Weltanschauung abgeleitet werden kann, dagegen argumentiert er. Mit seinem bekannten Aphorismus »Darwin hat den Geist vergessen« (GD, Streifzüge 14) weist er auf die fehlende kulturelle Dimension der Betrachtungen des Menschseins hin, die wesentliche Lebensbedingungen und damit Teil der Umwelt darstellten.

INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG ALS AUS- UND EINBILDUNG

Didaktisierte, pädagogische Formate standen nicht am Beginn des Bildungsdenkens, ganz im Gegenteil. Eigentlich war der Beginn des Denkens und Sprechens über Bildung als ein individueller Entwicklungsprozess sehr alltagsnahe und personenbezogen. *Lehren*, insbesondere als professionelles Handeln trat erst später hinzu. Und seitdem ist das prekäre Verhältnis von Lehren und Lernen, das von einem Automatismus bis hin zur berufstypischen Simplifizierung von Lehrkräften reicht, das Lernen, das wäre etwas, was durch Lehren ausgelöst, angestoßen wird, ungekärt.

Etymologisches

Die etymologischen Wurzeln des deutschsprachigen Bildungsbegriffs, die bis ins 8. Jahrhundert zurück verfolgbar sind, weisen auf mehrfache Verwendungs- und Bedeutungsebenen der Wortsippe *bilden, Bild, Bildung* hin. Die indogermanische Wurzel *bil* hatte ursprünglich die Bedeutung von *spalten*, *behauen* oder von *passend*, *recht*, substantiviert dann *die aus Holz gehauene Gestalt*. Günther Dohmen will bei aller Vielgestaltigkeit des Begriffs die Gemeinsamkeit der »Grundvorstellung des Nachahmens, des Abbildens von etwas Ähnlichem, Nachahmenswerten« (Dohmen, 1964a, p. 30) ablesen können. Aber gerade die älteren indogermanischen Wurzeln lassen auch ein Zurichten erkennen, und zwar hin auf ein Vorbild oder Muster (bilidôn, bilidari, bildunga). Vorstellungen, die dahinter stecken, lassen sich in der Rückübersetzung althochdeutscher Übersetzungen aus dem Lateinischen erschließen, im Sinne von Ähnlichkeit oder Nachahmung mit den Begriffen *imitantur* die *piltint*. Auch das herstellende, handwerkliche oder künstlerische Formen und Gestalten hat enge Bezüge, so wird *figulus* (Töpfer) mit *leimbildari* übersetzt, *plastes* mit *bilidari*. Auch die Schöpfungstätigkeit Gottes hat denselben Wortstamm. Daran anschließend sind spiritualistische Ausgestaltungen des Begriffs beobachtbar, die in Folge den chronologisch ersten bildungstheoretischen Entwurf erkennen lassen. Dohmen erklärt, dass die ersten geistig-gedanklichen Anfänge des deutschsprachigen Bildungsdiskurses in der mystischen Imago-Dei-Lehre ihren Ursprung hatten.

Die zunächst religiösen, später naturphilosophischen, dann kulturtheoretischen Begriffe von Bildung zeigen bei aller Unterschiedlichkeit der Verwendung doch einen gemeinsamen Kern. Die Erkenntnis und Ausbildung einer ursprünglichen, zumeist göttlichen Anlage wird durch eine zumeist äußerliche Anregung oder eine Auseinandersetzung ausgelöst oder stimuliert. Inwiefern eine prästabilisierte Anlage oder Kraft zur Ausbildung kommt bzw. diese sich auf ein Vor-

oder Gegenbild hin vollzieht, macht die unterschiedlichen Variationen des Begriffskonzepts aus. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass äußerlich-körperliche und innerlich-spirituelle Entwicklungen unterschieden werden. Die Beziehung und auch die Wertung dieser beiden Komponenten eines Bildungsprozesses fallen in unterschiedlicher Weise aus. Zumeist werden die spirituellen, geistigen, *höheren* Komponenten aufgrund ihres gottähnlicheren Wesens als bedeutsamer bewertet. Das Körperlich-Äußerliche wird vielfach entweder als Spiegel des Inneren verstanden oder zumindest als Indikator dafür.

Wesentliche Unterschiede gibt es hinsichtlich der Legitimation der Anlagen oder Vorbilder. Waren diese zunächst stark religiös begründet, so beginnt ein Wandel dieses Verständnisses mit dem naturphilosophischen Denken der Renaissance. Damit in Verbindung steht die Frage nach der Verfügbarkeit dieser Bildung durch Individuen selbst oder auch mittels schulischem oder außerschulischem Lehren und Lernen. Unterricht, dessen Inhalt sowie Methode, rückt umso stärker in das Blickfeld der Überlegungen, je mehr das Ziel der Bildungsverständnisse nicht wesentlich die mystische Versenkung in Ewig-Göttliches oder die Annäherung an eine Gottesebenbildlichkeit ist, was andere Methoden als Lernen verlangte, nämlich Gebet, Meditation oder Askese, wenngleich das lebenslange Lernen zunächst durch eine anhaltende Auseinandersetzung mit offenbarten heiligen Texten thematisiert wurde.

Auch wenn belehrender Unterricht die organische Ausbildung von Anlagen kunstvoll stimulieren oder begleiten kann, so liegt die Erreichung damit verbundener Ziele – wie etwa die harmonische Ausprägung einer Persönlichkeit – nicht in dessen Verfügungsmacht.

Spirituelle und reformatorische Bildungsbegriffe

Die geistig-religiöse Bildungslehre bei Meister Eckhart weist wesentlich eine individualistisch-spirituelle Akzentuierung auf, die aufbauend auf die neuplatonische Emanationslehre eine seelische Bildung durch Gott erkennen lässt und die in begrenztem Ausmaß – nämlich in Form der Denk- und Vorstellungskraft – dem Menschen ein eigenes Vermögen zugesteht. Diese *neuerliche* Abbildung ist im Grunde eine Wiederherstellung der Reinheit und des Adels des inneren Menschen als gefallenem Geschöpf in einem unmittelbaren Verhältnis zwischen Gott als Schöpfer und dem individuellen Geschöpf.

In einer durchaus unbiblischen Überhöhung, weil die Menschwerdung des Christus geringer schätzend, betont Eckhart die geistige Bildung als gottnäher als

die leibliche Bildung.[27] Ohne auf die konzeptiven und theologischen Herausforderungen Eckharts (etwa die zeitlich-kreatürliche Gebundenheit göttlicher Vorstellungen) im Zusammenhang mit der reinen *Inbildung* genauer eingehen zu können, seien die von ihm ausgewiesenen Bedingungen angeführt, die anzunehmen sind, damit Gott sich in die menschliche Seele *einbilden* kann. So muss es in der individuellen menschlichen Seele etwas Ungeschaffenes, Göttliches geben, das von allem Kreatürlichen »ledic und vri« (PQ, p. 12) ist. Und weiters kann und darf dieses *»inbilden«* kein Werk der menschlichen Denk- und Vorstellungskraft sein, sondern es muss ausschließlich eine »göttlîche gabe« (PQ, p. 12), allein »von sîner gnâde« (PQ, p. 8) sein.

Diese *Rückführung* auf eine gottverwandte Innerlichkeit lässt eine ausgesprochene Ungleichwertigkeit entstehen. »waz ist min leben? Daz von innen bewegt wirt von im selber; daz entlept nit, daz von ussen wirt bewegt.« (PQ, p. 80). Eine Ziel- und Zweckbestimmung außerhalb dieses Gottesspiegels oder -keimes, ein äußerer Lebenszweck erscheint vergebens und sinnlos. Nichts anderes im Menschen lohnt sich ausgebildet zu werden als diese inneren Anlagen. Die Göttlichkeit muss ein- und ausgebildet werden, das Kreatürliche *entbildet* werden, um »den schaz, der verborgen lac in dem acker«, auszugraben (EM, p. 113). Im Umkehrschluss muss alles Irdische und damit unreine Äußerliche, das dieses Einbildungs-, Abbildungs- und Ausbildungsverhältnis beeinflusst, tunlichst fern- oder abgehalten werden, da sonst ein Abfall von der Reinheit riskiert werden würde.

Immer wieder spricht Eckhart von einem überbildet werden, »in einem bilde überbildet« (BgT, p. 32). Es wird deutlich, dass damit kein *Einprägen* gemeint sein kann, sondern ein gekoppeltes gemeinsames Bilden, ein Wiederaufhellen, Widerspiegeln bis hin zur Einheit. Bezüge zur platonischen Wiedererkennungslehre sowie zur sokratischen Mäeutik, dem erinnerungslosen Wiedererkennen, sind unübersehbar. Ziel ist jedoch kein allgemein transzendentales Erkenntnisvermögen, sondern ein inneres Bild, das dem Bild Gottes so nah wie möglich kommt. So läuft der Bildungsprozess hin zu der *unio mystica*, dem zum Bild Gottes hin gebildet sein. Dies ist aber strikt kein kreatürlich-leibliches, sondern ein geistig-inneres Phänomen, demnach keine ganzheitliche Formung, sei sie von außen oder innen her gebildet.

Diese Deutungen, gewisslich auch Umdeutungen des christlichen Menschen- und Gottesbildes, sowie dessen Einbettung in eine mitkreatürliche Umwelt begründen eine Abkehr, wenn nicht gar Ablehnung des Werts praktisch-lebens-

---

27 Dohmen verweist in diesem Zusammenhang auf die spätantiken und joachitisch-spiritualistischen Bezüge Eckharts (Dohmen, 1964b, p. 38).

nützlichen Handelns und Wirkens hin zu einer reinen, geistigen Versenkung, die in den späteren, zumeist pädagogisch motivierten Bildungslehren wiederkehren wird. Wenngleich die mystisch-spekulative Deutung Eckharts Bezug auf die biblische Imago-Dei-Lehre nimmt, steht sie der spätantiken neuplatonischen Gedankenwelt näher als der christologischen. Die Beziehungen, die den Bildungsprozess ausmachen, laufen zwischen Gott und der Seele und nicht zwischen dem Menschen in und mit der kreatürlichen oder kulturellen Umwelt.

Bei Luther wandelt sich im Vergleich zu Eckhart vor dem Hintergrund des unüberwindlichen Schiasmas zwischen Schöpfer und gefallenem Geschöpf der Bildungsbegriff vom Gegen- und Widerbilden hin zum Vorbilden, *Fürbilden* und Einbilden. »Da es nach Luthers Überzeugung in der Seele des Menschen keine Imago Dei gibt, die dem sich einbildenden Geist Gottes gemäß wäre [...] reduziert sich für Luther die *Bildung* auf den Prozeß des gnadenhaften Einbildens [...]« (Dohmen, 1964a, p. 59f). Weil ein Organ der Wahrnehmung Gottes fehlt, wird die Menschwerdung Gottes erforderlich. Dessen Wirken wird nicht zuletzt durch die Aufzeichnung der Heiligen Schrift *vorbildend* für den Menschen. Es sind Gott und dessen Offenbarung, die *einbildend* via sinnlich vermittelter Worte und Bilder wirken. Der Geist Gottes liegt gemäß Luther für den Menschen im Evangelium eingeschlossen, »da hin er jn selbs gesteckt hat« (WA, p. 643).

Religionspädagogische Untersuchungen haben in letzter Zeit bei Luther auch frühe Formen des permanenten Lernbedarfs identifiziert und an zahlreichen Stellen nachgewiesen: »discere per totam vitam« (Sander-Gaider, 1996, p. 24ff). Lerngegenstand sind eben nicht die Schöpfung oder die gesellschaftlichen Anforderungen an allgemein menschliches oder professionelles Handeln, sondern die Heilige Schrift, wie Luther in der Schrift *Urteil von den geistlichen und Klostergelübten* 1521 schreibt: »quod et paulus timotheo commendat, discens: Permane in his, quae didicisti, sciens a quo didiceris. Non autem didicerat nisi verbum dei, ideo in solo verbo dei permanendum est.« (zit. nach Ledl, 2006, p. 10) Dieses (gläubige) Einbilden führt dazu, dass es zu einer Rückwirkung auf den Menschen kommt, der sich entsprechend dem Vorbild selbst dem Bilde annähert: »jmerdar spiegeln jnn dasselbige bild, auff das wir dasselb volkomen fassen und jm ehnlich werden« (WA, p. 4607). Diese Bildbarkeit, »das ist die enderung, das ein mensch ynwenig anders wird« (WA, p. 246), ist von ihrem Anspruch her aber weiterhin wesentlich eine innere, die in der Folge jedoch auch – hier der markante Unterschied zu Eckhart – auf das Leibliche und »das Leben« (WA, p. 454) wirkt. Eine vollständige Vervollkommnung kann jedoch allein im Jenseits erreicht werden, wenngleich der Mensch »aber hie mus anfahen zu spiegeln und bilden.« (WA, p. 453). Dass Lernprozesse auch aktives Verlernen be-

deuten können, was die aktuelle Lehr-Lernforschung beschäftigt, um Neues zu lernen, war auch für den Reformator unstrittig. Dieses nicht mehr auf ein transzendentes Gegenüber ausgerichtete Verständnis stellt den Beginn einer Entspiritualisierung des Bildungsbegriffs dar.

Luther benennt des Weiteren eine Verarbeitungsdimension. Die *Imagination* wird als aktive Form eingemahnt sowie deren Übung eingefordert, analog zum modernen lernpsychologischen Begriff der Naturalisierung. Es wird erwartet, »das wir sein wort vleissig jnn unserem hertzen bewiegenten und so einbildeten, das schier natur draus würde« (WA, p. 246). Deutlich zeigt sich darin der Unterschied zum neuplatonischen Konzept der Erweckung oder Wiedererkennung. Dohmen erkennt darin eine »religiöse Ur- und Grundform des späteren pädagogischen Indoktrinationsprinzips.« (Dohmen, 1964a, p. 65) Er stellt fest, dass es bei Luther keine pädagogisch-didaktische Konzeptualisierung des Bildungsbegriffs gibt, vielleicht auch deshalb, weil im Grunde die (Glaubens-)Inhalte für den Menschen, Lehrer wie Schüler, nicht verfügbar sind. Gelernt wird »nicht jnn schulen noch von menschen, sondern von oben herab durch den Heiligen Geist«. Diese Verfügbarkeit wurde erst später durch andere Inhalte – wie etwa menschliche Geistesleistungen oder mitgeschöpfliche Natur – im Bewusstsein der Lehrenden neu interpretiert, jedoch auch bedingt durch markante Vertrauenskrisen in *das Menschliche* (Holocaust) sowie systemtheoretische Überlegungen (Konstruktivismus).

Organologisch-naturphilosophische Bildungsbegriffe

Bei Paracelsus nehmen Vernünftigkeit und Seele die Gestalt einer allgemeinen Kraft der Natur an. Die Quelle für Offenbarung ist für ihn nicht allein das Evangelium, sondern auch die Natur als Kreatur, die mit dem Menschen einen Schöpfer gemein hat. Dies begründet, dass ein Verständnisorgan gedacht werden kann, welches erschließt, was derselbe Autor der beiden *Bücher* geschaffen hat. Es ist das das Lesen im Buch der Natur, ein Bild, das wir von Galileo kennen. Diese Sicht leitet die Auflösung der Trennung von Offenbarung und Natur ein. Ein gemeinsamer, organischer Bildungsprozess macht eine Re-Integration wie bei den spiritualistischen Ansätzen nicht erforderlich. Die äußere Gestalt des Menschen wird gar als ein sichtbares Bild des Inneren angenommen, »denn in der Natur die unsichtbaren Ding sichtbar« werden, und »was der mensch heimlich in im hat, das zeigt die natur uswendig an.« (Paracelsus, 1923, p. 101)

Die Schriften des Naturforschers und Arztes Paracelsus stehen damit am Beginn einer langen Reihe naturalistischer, für das Geistesleben bedeutsamer Studien, die sich auf die Funktion der Körperbeschaffenheit, der Temperamenten-

lehre nach Aristoteles und Galen sowie auf typologische Schriften zu Geschlecht, Lebensalter, Nationalität etc. bezogen und stark durch die Charaktermorphologie der Renaissance geprägt waren. Daher überrascht es auch nicht, dass hier zunächst Ärzte eine dominante Rolle spielten, wie etwa Juan Huarte mit seinem Werk *Examen de Ingenios* (Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften, 1581 und dt. 1752). Niemand geringerer als der junge Gotthold Ephraim Lessing besorgte spät aber doch die Übersetzung des spanischen Werkes ins Deutsche. Huartes Arbeit markiert in Nachfolge der Werke von Juan Luis Vives (De anima et vita 1538, De tradendis disciplinis 1531) auch einen zentralen Ausgangspunkt für die empirische Psychologie unserer Tage. Sie diente der Identifikation geeigneter junger Kandidaten für die universitäre Ausbildung anhand äußerer Merkmale.

Das Leiblich-Kreatürliche wird wie bei Paracelsus mit einer entelechischen Bildungskraft gedeutet, die Nahrung im umfassenden Sinn assimiliert. Wobei nicht von einer naturhaften Prädestination ausgegangen wird, sondern Imagination und Wille wirken durch ein inneres Ordnungsprinzip auf die äußere Bildung, die »Bildnuß [des Menschen, PS] ist die Anathomey« (Paracelsus, H 1:88 zit nach 2008, p. 358).

Diese Bildung erfolgt nach einem inneren Bild, das bereits angelegt ist, und zeichnet damit deutlich eine Bedeutungsverschiebung nach. Von einem allein religiös geprägten Bildungsbegriff hin zu einer Bildung auf Basis von natürlichen, wenngleich durch den Schöpfer grundgelegten Gesetzen. Dadurch kann Naturerkenntnis die Grundlage von Selbsterkenntnis werden und nicht mehr (nur) das Evangelium (Dohmen, 1964a, p. 73).

Pädagogisch motivierte Bildungsbegriffe

Von Paracelsus selbst geht für einen pädagogischen Bildungsbegriff kein direkter geistesgeschichtlicher Impuls aus. Jedoch wird aufbauend auf dergestaltige naturphilosophische Verständnisse des Menschen ab Mitte des 18. Jahrhunderts ein pädagogisch motivierter Bildungsbegriff möglich. Dieser glaubt einerseits an ein Einpflanzen von Lehren – es war dies zunächst noch *Gottes Wort* im pietistisch-reformatorischen Verständnis –, andererseits an die Ausbildung der Seelenkräfte. Pflanzen und Bilden sind jene beiden Metaphern, die beschreiben, wie die Schulmeister das Wachstum, die Kultivierung von Leib und Seele befördern. Je nachdem, ob diese aus dem pietistischen Wiedergeburtsdenken oder dem philosophisch-aufklärerischen Verständnis erwuchsen, wird das eine oder andere betont.

Um keine Vermengung der natürlichen und göttlichen Anlagen des Menschen zu provozieren, wird von Johann Friedrich Flattich konzeptiv zwischen formaler Ausbildung der Seelenkräfte und der materiellen Belehrung unterschieden. Erstere soll zeitlich vorausgehen und an »indifferenten Mitteln« (zit. nach Dohmen, 1964b, p. 102) erfolgen, vornehmlich am lateinischen Sprachunterricht, an der Grammatik, Logik und Mathematik. Damit geht bei Flattich eine zurückhaltende Einschätzung des pädagogischen Interventionspotenzials einher. Sein pädagogischer Optimismus ist begrenzt durch die göttliche und natürliche Begrenztheit des Menschen selbst. Eine *künstliche Auferziehung*, ein *formiren* oder *modeln* lehnt er im Unterschied zu einigen seiner Zeitgenossen ab. Durch die Unterscheidung des bildenden Werts der formalen Bildung kann für Flattich eine gottgefälligere, weniger böse, gefallene Gotteserkenntnis und Lebensbewältigung befördert werden.

Durch die einsetzende aufklärerische Bewegung wird dieser Ansatz zunehmend säkularisiert und die ausreichende formale Bildung nicht als Ergebnis, sondern durch Ausbildung der allgemein menschlichen Anlagen als deren Voraussetzung angesehen. Dies wurde nicht zuletzt deshalb denkbar, weil Natur – und der Mensch als Teil davon – in das Offenbarungsverständnis integriert wurde. Ein vollständig materiell-formaler Bildungsbegriff wurde möglich, der durch belehrenden Unterricht sich nicht zuletzt in der sich entwickelnden Umsetzung der Schulpflicht realisierte.

In der frühaufklärerischen und rationalistischen Sichtweise Christian Wolffs werden die Naturgesetze als eine neue Offenbarung zu Gesetzen der inneren Natur, die durch die menschliche Vernunft, den aufgeklärten Menschen erschlossen werden können. Die prästabilisierte Harmonie zwischen den Bewegkräften der Seele und des Körpers stellt sich für ihn in einem Dualismus dar. Für geistig innerliche Prozesse verwendet Wolff die Begriffe *Abbilden* und *Einbilden* und weicht damit von einem bisher eher entwicklungsorientierten Bildungsbegriff ab. (Dohmen, 1964b, p 112) Eingebildet werden dabei jedoch keine *Bilder*, sondern klare gedankliche *Begriffe* (ebd., p. 115) von prästabilisierten Gesetzen.

In der Spätaufklärung wird der Bildungsbegriff insofern ausgedehnt, als er wie bei Mendelsohn die Menschenbildung einschließt, und zwar als formale Kultivierung und materielle Erkenntnisvermittlung. »Je mehr der gesellige Zustand eines Volks durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht werden, desto mehr Bildung hat dieses Volk« (Mendelsohn, 1843, p. 400). Damit weist er wesentlich über den Anspruch natürlicher Entwicklung oder der Entfaltung angelegter Kräfte hinaus. Pädagogisch beeinflusste und geleitete Bildung wird zur wahren menschlichen Bildung. Andernfalls könnte der kulturelle Stand als vernunftgetriebener Weiterentwicklungsprozess über

die natürlichen Entwicklungen hinaus gar nicht tradiert werden. Eng gehen damit bei Mendelsohn eine hohe Wertschätzung der künstlerischen Schaffensprozesse sowie der Anspruch der Kultivierung der natürlichen, aber primär der verstandesmäßigen Anlagen des Menschen einher.

Daran schlossen sich Diskussionen an, die Bildungsziele der Ausbildung hin zu persönlicher Vortrefflichkeit oder Vervollkommnung und gesellschaftlicher Brauchbarkeit verhandeln, und diese beiden oftmals in einem Spannungsverhältnis sehen. Sie provozierten damit die Etablierung eines neuhumanistischen Bildungsbegriffs. Der reformpädagogische Denker Joachim Heinrich Campe, Privatlehrer Wilhelm v. Humboldts, stand Pate für diese spätaufklärerische Sicht. Und Humboldts Reife-Konzept (Reifeprüfung, Maturität) wird in der deutschen Kulturphilosophie eine detailreiche Diskussion auslösen. Diese bedient sich mehrfach auch des Gewährsmanns Goethe und seines wenngleich implizit ausgeführten Verständnisses moderner Subjektivität im beginnenden industriellen Zeitalter. Das Bewusstsein, dass Individuen in einer politisch, ökonomisch und hinsichtlich der Wissensbestände veränderten und sich stetig weiter verändernden Welt der Notwendigkeit andauernder Anpassungsleistungen ausgesetzt sind, beginnt zu keimen.

ENTWICKLUNGSROMANE

Nichts endgültig als Wissensbestand, als Vermögen betrachten zu können, da die Dynamik der Welt, in der wir leben, dies obsolet macht, ist bei näherer Betrachtung kein Phänomen der letzten Jahre oder Jahrzehnte. Schon Goethe hat mit einem nahezu prophetischen Spürsinn, wie Litt es in den 1960er Jahren wertschätzend, aber doch blumig beschrieb, dies in literarischer Form zum Ausdruck gebracht (Litt, 1955, p. 43).

Individuen und Gesellschaft, vorrangig die Politik, suchen seitdem nach mehr oder weniger intelligiblen Verfahren und Instrumenten, um damit umzugehen. Der halb scherzhafte Ausruf Eduards »Es ist schlimm genug […], daß man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann« aus Goethes Roman Die Wahlverwandtschaften (1809, Erster Teil, Viertes Kapitel) über die Entwicklung des wissenschaftlichen Wissens, mit der nun anhaltend Schritt zu halten wäre, weist auf ein Gedankengebäude Goethes hin, welches dieser in der Entwicklung der Wilhelm-Romane[28] gleichsam als integrierte lebenslängliche Entwicklungs-

---

28 Wilhelm Meisters theatralische Sendung, Wilhelm Meisters Lehrjahre und Wilhelm Meisters Wanderjahre.

konzeption entfaltet hat, wenngleich man sich vor Augen halten sollte, dass es sich diesbezüglich um eine Zuschreibung handelt, denn eine explizit pädagogische Programmatik hat Goethe selbst ja nie vorgelegt.

Die Wahlverwandtschaften, ursprünglich auch ein Teil der *Wanderjahre*, verselbstständigten sich literarisch oder besser gesagt editorisch (EA 1809), während Wilhelm Meister, der Lebensroman Goethes, ständig weiter bearbeitet und entwickelt wurde. Die letztlich in den Wanderjahren (EA 1821, erweitert 1829) niedergelegte Utopia der *pädagogischen Provinz* ist Litt zufolge der goethesche Weg eines Versuchs der Integration von individueller Entwicklung in die aufkeimenden gesellschaftlichen Anforderungen. Die darin angelegte Versöhnung des *klassischen* Bildungsbegriffs der Humanitätsbewegung mit dem Geist der neuen Zeit (Litt, 1955, p. 43) stellt damit eine frühe und dennoch reife Form der Fassung des Problems allgemeiner und spezieller Bildung dar.

Enkulturation als Entwicklungsprozess

Goethes Wilhelm-Romane stehen in einer langen Reihe von Entwicklungsromanen der deutschen Literatur, angefangen bei Wolfram von Eschenbachs Parzifal über Den abentheuerlichen Simplicissimus von Grimmelshausen bis hin zu Wielands Geschichte des Agathon. Die Voraussetzungen und Ziele einer solchen Entwicklung können höchst unterschiedlich sein. In der mittelalterlichen Epik ringt Wolfram von Eschenbachs Parzival damit, ohne Kenntnis des kulturellen Lebens aufgewachsen zu sein oder genauer ohne die Bräuche und Sitten, die den natürlichen Trieben des Menschen eine ritterliche Form zu geben versuchen. »Das weltfremde Aufwachsen des Knaben ist auch bei Grimmelshausen zunächst Mittel, für seinen Helden einen Standpunkt außerhalb der menschlichen Gesellschaft zu gewinnen, seine Auseinandersetzung mit den Daseinsformen, die er vorfindet, und sein Eingehen in die Welt sich unverhüllter vollziehen zu lassen.« (Gerhard, 1926, p. 63). Was den abentheuerlichen Simplicissimus als Entwicklungsroman auszeichnet, ist, dass er sich nicht in einer Schilderung des Lebenslaufes einer Person erschöpft, wie viele zeitgenössische Werke oder auch Nachläufer, sondern diesen als Charakterbild oder seelische Entwicklung anlegt (ebd., p. 90). Viele der dann entstandenen Werke bedienen sich der Bilder von Seefahrten, Schiffbrüchen und wunderbaren Errettungen von fernen Eilanden (ebd.), die allesamt metaphorische Bilder für Individualität und dessen Scheitern in der Welt, zumindest der Gefahr davon, sind.

Die nächste Ausprägung fand das Thema des inneren Werdens in den psychologischen Entwicklungsromanen als Wechselspiel des Lebens in und mit der Welt. Neben der seelenzergliedernden Analytik zeigen alsbald auch aufkläreri-

sche Einflüsse und auch die Wirkmächtigkeit des Empirismus Wirkung auf das schriftstellerische Schaffen (ebd., p. 92f). Neben oder vielmehr heraus aus der politisch-pädagogischen Tendenzliteratur des 17. Jahrhunderts und dem Staatsroman mit seinen politischen Utopien entwickelte sich eine zunehmende Betonung des Innenlebens und seines Ursprungs. Beispiel dafür ist Christoph Martin Wielands zweibändiger Roman Geschichte des Agathon. Agathon wächst im delphischen Heiligtum auf, also in einer genuin kulturellen und nicht in einer natürlichen Umgebung. Trotz jahrelanger Enttäuschung und vielfachem Unglück hält er lange an den überkommenen Ansichten und Normen fest. Mit einem zögerlichen Zweifel »Ist denn das Leben […] ein unbeständiges Spiel des blinden Zufalls?« (Buch 1, Kap. 6) beginnt seine individuelle Entwicklung, die mit einer fundamentalen Erschütterung seines Glaubens an fest gegebene Normen endet.

Der sich abzeichnende Individualismus wird nicht allein für die Charakterbildung wirksam, sondern auch hinsichtlich der Ideale, die angestrebt werden. Die Notwendigkeit und nicht der Wille, mit der Welt in der gegebenen Form, »mit ihren inneren Ansprüchen, Gegebenheiten, Hemmungen zu ringen und den Ausgleich mit ihr zu finden« (Gerhard, 1926, p. 124), steht bei Goethes Bewältigung der Thematik im Vordergrund und unterscheidet sich damit von biografischen Ansätzen. Nicht die künstlerische Komposition von individuellen Wandlungen, sondern Entwicklung und deren Richtung sollen literarisch eingefangen werden. Die zeitliche Situierung und Entstehungsgeschichte der drei Wilhelm-Romane von Goethe machen sie zu einem Protokoll des Ringens um eine sinnstiftende Interpretation von Individuen mit der jeweils vorgefundenen Welt. Ihr Gegenstand ist deren allmähliches Hineinwachsen (vgl. ebd.). Die literarische Stellung des fragmentarisch gebliebenen Theaterromans Wilhelm Meisters theatralische Sendung ist durchaus diskutiert worden. Als Goethe viele Jahre später das Werk wieder heranzieht und daran anknüpft, hat sich die Spannweite seiner Fragestellungen geweitet. »Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht« (Buch 5, Kap. 3), lässt Goethe seinen Protagonisten über sich selbst verlautbaren. Und den Autor selbst hören wir über die Entwicklung seiner Hauptfigur sagen »Seine Lebensbeschreibung ist ein ewiges Suchen und Nichtfinden; aber nicht das leere Suchen, sondern das wunderbare gutmütige Suchen begabt ihn, er wähnt, man könne ihm das geben, was nur von ihm kommen kann.« (Buch 8, Kap. 4)

Wilhelm begegnet auf seinem Weg verschiedenen Frauengestalten, trifft Menschen außerhalb klar verorteter Gesellschaftskreise (die Komödianten), lernt die Werke Shakespeares kennen. Gerhard postuliert, dass seiner Entwicklung keine starre Programmatik oder Teleologie zugrunde liegt (Gerhard, 1926, p. 137f). Sein Weg führt aus einer Enge hin zu einer Mannigfaltigkeit von Welt,

die jedoch einer Selbstorganisation bedarf, um nicht Unübersichtlichkeit oder Beliebigkeit zu provozieren. »Der Mensch ist nicht eher glücklich, als bis sein unbegrenztes Streben sich seine Begrenzung bestimmt«, lässt Goethe Wilhelm in den Lehrjahren (Buch 8, Kap. 5) sagen. Einfache Dichotomien oder klar umrissene Einflussbereiche zwischen Individuum und Welt stellen nicht mehr die Lebenswirklichkeit dar. Das komplexe Miteinander von natürlicher, gesellschaftlicher und intellektueller Umwelt prägt die Lebenswelt und bietet dem Individuum Widerstand und Impuls. Nicht das Hineinfügen, -finden in eine gegebene Ordnung ist angezeigt, sondern die reflexive Suche nach einer solchen. Dass dieser Entwicklung Wilhelms keine klare Zielrichtung zugrunde liegt, ist nicht unbemerkt und unkritisiert geblieben. So merkte Schiller, dem Goethe Entwürfe zur Lektüre gab, in einem Brief (8. Juli 1796) an, dass eine »deutlichere Pronunciation der Hauptidee« fehle und auch die Ausweisung des »Ziels, bei welchem Wilhelm nach einer langen Reihe von Verirrungen endlich anlangt«. In einem Antwortschreiben Goethes (19. Oktober 1796) weist dieser auf seinen »realistischen Tic« hin, der dies nicht zulassen würde. »In der Aufgabe nicht in der Lösung, liegt die höchste Leistung des *Wilhelm Meister*« (zit. nach Gerhard, 1926, p. 153). Der Einzelne in einer ungeordneten Welt, das beschreibt die geistesgeschichtliche Weltsicht, die zum Ausdruck gebracht wird. Jedoch nicht in simplem Chaos findet sich der Mensch darin, sondern »[d]as Gewebe dieser Welt ist aus Notwendigkeit und Zufall gebildet; die Vernunft des Menschen stellt sich zwischen beide, und weiß sie zu beherrschen; sie behandelt das Notwendige als den Grund des Daseins; das Zufällige weiß sie zu lenken, zu leiten und zu nutzen.« (Buch 1, Kap. 9)

Nunmehr lässt sich sagen, dass der Titel Wilhelm Meisters Lehrjahre, des zweiten der Wilhelm-Romane, auf einen künftigen Zustand hinweist, den man als Könnerschaft, in weiterer Perfektion als Meisterschaft bezeichnet. Zumindest in den handwerklichen Tätigkeiten ist dies so und das gibt bereits einen Hinweis auf das, was in den Wanderjahren des Wilhelm Meister dann auch konkrete Ausgestaltung erfährt. Dieser Entwicklungsstand wird dabei aber nicht als Ziel, wenngleich als Ergebnis eines je individuellen Weges figuriert. Das Abgehen von deterministischen Laufbahnkonzepten hin zur Möglichkeit vielfältiger Wege in einem kaum begrenzten Weltgeschehen ist aber auch mit der Notwendigkeit gekoppelt, tatsächlich einen konkreten Weg zu gehen, dem eigenen Leben Form zu geben. Aber auch das will Goethe nicht als durchgängig anthropologische Herausforderung sehen. Die sich von Wilhelm selbst auferlegte *harmonische Ausbildung* ist als eine individuelle Norm zu verstehen, die nicht eo ipso Bildungsziel für andere sein kann. Dass eine entsprechende Selbsterkundung jedoch durchaus nicht in völliger Isolation oder Individualisierung erfolgen muss, son-

dern auch ein didaktisches Konzept annehmen kann, beschreibt Goethe in einem Abschnitt aus Wilhelm Meisters Wanderjahren, den er mit *Pädagogische Provinz* betitelt. Darin besucht Wilhelm seinen Sohn Felix in der gleichnamigen Erziehungsanstalt im ländlichen Italien. Dorthin hat er ihn geschickt, um nicht einem *holden väterlichen Irrtum* aufzusitzen, dass er alleine die denkbar beste Erziehung bieten könne. Wenngleich der künstlerischen Ausgestaltung unbestreitbar eine Idealisierung inhärent ist, ist dieser Romanabschnitt nachweislich das Ergebnis Goethes Auseinandersetzung mit der damaligen innovativen Erziehungspraxis. So belegen Karl Jungmann (1907) und Karl Muthesius (1908) für die Fellenbergschen Anstalten (Erziehungsinstitut für höhere Söhne) in Hofwyl im Kanton Bern, dass es eine Korrespondenz zwischen Goethe und Fellenberg gab. Sogar von einem Vor-Ort-Besuch Rehbeins, dem in engem Austausch stehenden Leibarzt Goethes, in diesem Institut, das in nicht spannungsfreier Auseinandersetzung mit Pestalozzi entwickelt und betrieben wurde und als Lehr- und Erziehungsanstalt in einen landwirtschaftlichen Musterbetrieb eingebettet war, wird berichtet (Saße, 2010, p. 52f).

Die pädagogische Provinz

Wilhelm verbringt zwei Tage in der pädagogischen Provinz und lässt sich von einem Aufseher die Einrichtungen der Anstalt zeigen und erklären. Die Erziehungsanstalt ist in Bezirke aufgeteilt, und zwar für Ackerbau, Viehzucht, Hirtentum, Bergbau sowie verschiedene Handwerke und ausgewählte Künste. Jeder Zögling wird nach Veranlagung und Entwicklungsstand von einem Bezirk in den nächsten versetzt. Allein der Religionsunterricht wird für alle gemeinsam abgehalten. Aus heutiger Perspektive verwundert es, dass im curricularen Konzept der pädagogischen Provinz, immerhin einer Schule für *höhere Söhne,* klassische Sprachen, Unterricht in der jeweiligen Muttersprache sowie in den Naturwissenschaften erheblich vernachlässigt werden. Goethe selbst sagt nichts dazu, jedoch lassen sich durchaus schlüssige Motive benennen. So weist Otto Kohlmeyer (1923, p. 23f) darauf hin, dass das primäre Bildungsziel der Provinz eine unmittelbare Zugewandtheit zum realen gesellschaftlichen Leben ist und diese Lebenstüchtigkeit durch die Verleitung zum Reden über das Leben oder gar über das Leben anderer nicht als zielführend erachtet wird. Dennoch ist erkennbar, dass die didaktische Konzeption bis ins Detail ausgestaltet wurde. Wilhelm fällt auf, dass die Kleidung der Zöglinge eine große Bandbreite an Schnitten und Farben aufweist, ohne dass damit ein Rückschluss auf deren Alter, Tätigkeit oder Ähnliches möglich würde. Auf seine Frage hin, welche Bewandtnis es damit hat, verweist ihn der Aufseher in geheimbündlerischer Manier auf einen der *Oberen*, ei-

nen Leiter der Anstalt, denn er könne dazu nichts sagen. Von einem solchen erfährt Wilhelm in der Folge, dass die Wahl des Gewandes von den Zöglingen selbst getroffen wird und von den Aufsehern gleichsam als Persönlichkeitstest genutzt wird. Aus der Farbe könne auf die *Sinnesweise*, aus dem Schnitt auf die *Lebensweise* rückgeschlossen werden. Allein die Nachahmungsneigung der jungen Männer verfälsche diese Diagnose immerwährend. Aber dies ergäbe nur ein erstes Bild, denn Äußerlichkeiten dürften nicht überbewertet werden. Weiterhin, so wird beschrieben, herrschen in der pädagogischen Provinz keine gängigen Mittel, um für Zucht und Ordnung zu sorgen. So gibt es weder Tadel noch Lob, noch Auszeichnungen, Freiheits- oder gar körperliche Strafen. Die einzige Konsequenz bei einem Vergehen gegen die Verhaltensregeln ist die Entsagung des hoch ritualisierten Grußes und bei weiterer Nichtbeachtung der Ausschluss aus der Provinz.

Wilhelms Sohn Felix – aktuell bei den Pferdehirten – hatte bereits im Ackerbau und bei der Viehzucht Station gemacht, denn für alle Knaben ist die Beschäftigung mit landwirtschaftlicher Produktion Grundlage ihrer Ausbildung. Die erste Stufe der erzieherischen Unterweisung ist Gesang und Notenlehre mit dem Ziel, Hand, Ohr und Auge zu schulen, wodurch auch Grundlagen für Weiteres erlernt werden sollen. Daran schließt die Instrumentalmusik an. Fremdsprachenunterricht wird mit den Aufgaben der Hirten verbunden, die im regen Austausch stehen. Einen besonderen Stellenwert haben gestaltende, kunsthandwerkliche und künstlerische Aufgaben. »Der Mensch ist zu einer beschränkten Lage geboren. Einfache, nahe, bestimmte Zwecke vermag er einzusehen, und er gewöhnt sich, die Mittel zu benutzen, die ihm gleich zur Hand sind, sobald er aber ins Weite kommt, weiß er weder, was er will, noch was er soll und es ist ganz einerlei ob er durch die Menge der Gegenständen zerstreut oder ob er durch die Höhe und Würde derselben außer sich gesetzt werde. Es ist immer ein Unglück, wenn er veranlasst wird, nach etwas zu streben, mit dem er sich durch regelmäßige Selbsttätigkeit nicht verbinden kann.« (Goethe, Lehrjahre VI) Der Anfrage Wilhelms, ob die Zöglinge ohne systematischen oder vorbereitenden Unterricht nicht einer Überforderung ausgesetzt würden, lässt Goethe den Aufseher mit einer gleichnishaften, metaphorischen Antwort begegnen: »Wir sehen unsere Schüler sämtlich als Schwimmer an, welche mit Verwunderung im Elemente, das sie zu verschlingen droht, sich leichter fühlen, von ihm gehoben und getragen sind; und so ist es mit allem, dessen sich der Mensch unterfängt.« (Wanderjahre, 13. Kap.) Die Selbsttätigkeit auf alltäglicher Basis, auf realtätiger Grundlage ist wichtiges Mittel und gleichzeitig Ziel der Konzeption, nämlich gestaltende, schöpferische und nicht unterrichtete Menschen hervorzubringen.

Die hohe Sensibilität Goethes und seine Fähigkeit, den Übergang der relativ statischen bürgerlichen Gesellschaft in ihre frühindustrielle Form mit arbeitsteiligen Lebensformen wahrzunehmen, wird von Litt in kulturtheoretischer Perspektive positiv herausgearbeitet (Litt, 1955, p. 43f). Litt reflektiert dabei, wie Günter Saße es beschreibt, die »geschichtliche Modifikationen der Ich-Welt-Dichotomie vor dem Hintergrund sozio-kultureller Umbrüche« (Saße, 2010, p. 241). Die neu zu bestimmende Individualität, die nicht mehr durch die Zugehörigkeit zu einer bestehenden ständischen Ordnung festgelegt ist, verlangt, so Saße weiter, eine eigenständige Ausprägung der »Lebensentwürfe, Sinnorientierung und Gefühlsdispositionen« (ebd.). Dies mag auch den Untertitel der Wanderjahre: Die Entsagenden erklären. Die Sichtweise, die Goethe beginnend in der *Theatralischen Sendung* über die *Lehrjahre* letztlich in den *Wanderjahren* entfaltet, ist keine »kulturanthropologische Negation« (ebd., p. 245), sondern im Gegenteil eine Position, welche die Entfaltung einer Einzigkeit in den Rahmen der funktionalen Integration in eine differenzierte, arbeitsteilige Gesellschaft stellt. Die Entsagung eines »am Ideal individueller Totalität« ausgerichteten Lebensentwurfs darf jedoch nicht als »modernitätskritische[...] Klage« verstanden werden (ebd., p. 247). Vielmehr solle diese Beschränkung der Weg der Bewältigung der Orientierungslosigkeit des menschlichen Daseins sein. Denn in den Lehrjahren sagt Goethe schon über seinen Protagonisten: »Er konnte nicht was ihn umgab weder ergreifen noch lassen, alles erinnerte ihn an alles, er übersah den ganzen Ring seines Lebens, nur lag er leider zerbrochen vor ihm, und schien sich auf ewig nicht schließen zu wollen.« (FA 9, p. 951f) Das Laufbahnbild, das im konkreten Leben nicht gelingen will, drängt sich auf.

In eine Welt, wie Goethe sie zeichnet, wird man nicht hineingeboren, sondern man wird durch einen Entwicklungsprozess integriert (Saße, 2010, p. 253). Anstelle der Realisierung eines individuellen Lebensentwurfs wird Wilhelm eine Wanderschaft abgenötigt, die eine anhaltende Ausbalancierung von Fremd- und Selbstbild verlangt. Und die Zöglinge in der pädagogischen Provinz werden Grußritualen und einer Arbeitsdisziplinierung unterworfen (ebd., p. 252), um die Entwicklung des sittlich-religiösen Charakters, die Ansprüche der Individualität mit der Bindung an das allgemein gültige Gesetz zu vereinen. Sie sollen lernen in der Arbeit für andere, in der sozialen Betätigung, ihre Lebensaufgabe zu erkennen (Kohlmeyer, 1923, p. 19). Diese »Dominanz eines Pragmatismus, der alle Dimensionen menschlichen Daseins durchdringt« (Saße, 2010, p. 257), kann man kritisch beurteilen, resignativ zur Kenntnis nehmen oder ihr einen humanisierenden Charakter zusprechen. Alle drei Sichtweisen hat Goethe selbst schon ausgesprochen. In einer literarischen Zeitdiagnose sagte er im Tagebuch seiner italienischen Reise 1786, den Werftanlagen Venedigs ansichtig: »die Zeit des

Schönen ist vorüber, nur die Noth und das strenge Bedürfniß erfordern unsere Tage.« (WA III/1, 266) In den Lehrjahren schreibt er: »[e]s ist notwendig, daß sich der Mensch in einer größeren Masse verlieren lernt, daß er lernt, um anderer willen zu leben und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen. Da lernt er erst sich selbst kennen, denn das Handeln eigentlich vergleicht uns mit andern«, was einzelne Vertreter der deutschen Berufspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts gleich zu Klarstellungen veranlasste, dass darin kein Utilitarismus oder gar Sozialismus zu sehen wäre (siehe Kohlmeyer, 1923, p. 83f). Und hinsichtlich der Beschränkung von erzieherischen Prozessen meint Goethe: Durch die bewusst inszenierte spezielle Bildung in landwirtschaftlicher Tätigkeit, Handwerk, Sprachen sowie ausgewählter Kunst werden die Erprobung und Selbstkenntnis der Zöglinge befördert. »Dass ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein Anderer, in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an. Eins recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im hundertfältigen. Allem Leben allem Tun, aller Kunst, muss das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird.« (Wanderjahre, Zweites Buch, 12. Kap.) Die Verneinung des bildenden Werts des Unkonkreten lässt ihn gar schreiben: »Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu.« *(Wanderjahre, ebd.)*

Eine Sicht, die in der deutschen Berufspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts sehr positiv aufgenommen wurde. So schreibt Litt programmatisch: »Es ist nicht das Arbeitsprodukt, sondern einzig und allein der Mensch, um dessen willen auf Viel-, wo nicht Allseitigkeit der Ausbildung verzichtet wird.« (Litt, 1955, p. 49) Er erkennt in der Beschränkung auf unmittelbare, im tätigen Handeln erworbene Bildung unmissverständlich eine Hinwendung zum konkreten, individuellen Menschen, ein Motiv für Begrenzung und Beschränkung. Nicht die Zurichtung für eine zunehmend von »Technik diktierte[.] Arbeitsordnung« (ebd., p. 46) wäre demnach in solch spezieller Bildung anzuprangern. Wenngleich Litt die Gefahr sieht, dass falsch verstandene Ausbildung den Menschen zum »bloßen Sach-Walter auszutrocknen« (Litt, 1957, p. 92) im Stande ist. Er mahnt stattdessen, »die Humanisierung recht eigentlich in das Herz der sachlich-fachlichen Schulung vorzutragen, nicht aber in ein Jenseits dieser Schulung zu verbannen« (ebd.). Das Humane ausgewiesenen Schulen oder Fächern als ihren besonderen Stoff zuzuweisen, verfestige nur den zu überwindenden Dualismus von allgemeiner und spezieller (beruflicher) Bildung und verleite den »fachlich orientierten Unterrichtsbetrieb« (ebd., p. 93), sich von dem Auftrag einer durchgängigen und anhaltenden Humanisierung entlastet zu fühlen. Der werksetzende und nicht der beobachtende Mensch wurde damit ins Zentrum der Betrachtungen gerückt.

Vorbereitung auf künftige Praxis vor dem Hintergrund des Verlustes historischer Gewissheit

> […] gehe von deinen Beständen aus, nicht von deinen Parolen. Vollende nicht deine Persönlichkeit, sondern die einzelnen deiner Werke.
> GOTTFRIED BENN
> DER PTOLEMÄER

Bemühungen, den sozialen Wandel durch eine Reform des Bildungswesens zu begleiten, sind kein Phänomen der letzten Jahrzehnte. Immer schon reflektierte man über neue Ziele und Wege, wie Gesellschaft, Individuen und die nachkommenden Generationen die Entwicklung der Gesellschaft voranbringen könnten. Vorliegend sollen im Bewusstsein, dass diese Entwicklungen nicht aus einer historischen Rückschau abgeleitet werden können oder dürfen, zwei Zugänge im Überblick vorgestellt werden: zum einen die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Deutschland, die im Zusammenhang mit dem Übergang zu einer Industriegesellschaft grundlegenden Reformbedarf im deutschen Bildungswesen sah, zum anderen der amerikanische Pragmatismus, der in einer Ablösungsbewegung von der kontinentalen Denktradition neue Ziele brauchte und nicht auf seine Wurzeln zugreifen wollte.

Die gesellschaftlichen Bedingungen und damit die Lebenswirklichkeiten der Menschen zeigen seit dem Übergang in die Industriegesellschaft eine anhaltende Dynamik und immer wieder sprunghafte Beschleunigungen. Diese Dynamik betrifft immer kürzer werdende Innovationszyklen in Wirtschaft und Verwaltung, eine ungebrochen sich beschleunigende Informations- und Wissensproduktion in Wissenschaft und Praxis, die zunehmende Pluralität (und damit verbunden Unübersichtlichkeit) in Gesellschaft und privaten Lebensformen sowie verstärkt un-

strukturierte Lebensläufe. Unabhängig davon, ob man diese Entwicklungen nun befürwortet, problematisiert oder ablehnt, sie fordern Individuen und Gesellschaft heraus.

Dem Lernen in formalen Bildungssystemen und in nicht-formalen oder informellen Lernarrangements wird unter dem Stichwort lebenslanges Lernen generell hohe Bedeutung in der individuellen und gemeinschaftlichen Bewältigung dieser Entwicklungen beigemessen. Dies stellt jedoch Lernende, Lehrende, Bildungseinrichtungen und Unternehmen sowie Bildungssysteme und deren Steuerung vor wachsende Herausforderungen. Bisher gebräuchliche Reaktionsmuster auf Systemebene waren überwiegend die Beschleunigung der Aktualisierung von curricularen Bildungsinhalten (zumindest die Einforderung davon), die zunehmende Differenzierung von Bildungsangeboten (neue Schul- und Studienzweige, neue Weiterbildungsangebote) oder die Erweiterung des bestehenden Fächerkanons wie etwa jene des mantrahaft wiederholten *Lernen Lernens*, das sich bei genauerem Hinsehen allzu oft in Memoriertechniken erschöpft. In diesen Maßnahmen und Initiativen schreiben sich bei genauer Hinsicht Menschenbilder und Wissensverständnisse fort, die gerade vor den zu adressierenden Herausforderungen als überkommen anzusehen wären. So werden etwa »Dinge voraus[gesetzt], die hinreichend unbeweglich sind, um aufgegriffen zu werden, und das Berechnen, wie man von einem Ort zum anderen kommt, setzt zwei Orte voraus, die still stehen.« (Neiman, 2010, p. 223) Ein mehr vom Selben scheint in rasch verändernden Bedingungen keine nachhaltigen Lösungen zu bieten, ja läuft eventuell Gefahr, die Unübersichtlichkeit noch zusätzlich zu erhöhen.

SOZIALER WANDEL UND BILDUNGSPROGRAMMATIK

Der sich abzeichnende soziale Wandel hin zu einer zunehmend arbeitsteiligen Gesellschaft, die ihre soziale Differenzierung vermehrt über Professionalisierung und Verberuflichung organisierte, worauf die frühen Wahrnehmungen Goethes abstellten, wurde in den folgenden Jahrzehnten manifester und konnte nicht unerkannt und unbeantwortet bleiben. Das Bildungsdenken Goethes, das von einem natürlichen Bildungsprozess in wechselseitigen Bezugnahmen von Lebewesen und Umwelt ausging, wurde von einzelnen Zeitgenossen der Weimarer Klassik, aber vielmehr noch in späteren Reflexionen des Bildungsdenkens in und für Gesellschaften, die sich im Wandel befanden, aufgegriffen oder problematisiert.
Im bewussten und mehrmaligen Rückgriff auf die Pädagogische Provinz im Wilhelm-Roman haben in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts mehrere deutsche Pädagogen und Philosophen versucht, ein alternatives Projekt zur

in Deutschland wirkmächtigen Humboldt'schen Bildungsprogrammatik zu errichten. Diese Opposition ist jedoch nicht allein als Mitbewerb in einem Konkurrenzkampf um den Einfluss und die Akzeptanz diverser Bildungsmodelle zu werten. Es wurde versucht, auf das im deutschsprachigen Raum aufkommende Gefühl des kulturellen Stillstands, wenn nicht gar des Kulturpessimismus zu reagieren. Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Litt, Aloys Fischer und weitere Autoren rangen um eine Antwort auf die Frage, wie gesellschaftliche und individuelle Entwicklung vor dem Kanon einer geschichtsträchtigen Kultur neu gedacht werden kann. Insbesondere dann, wenn eine Rekapitulation, eine Tradierung oder Imitation vorhandenen Wissens, bisheriger Praxis oder gültiger Werte nicht mehr als ausreichend erachtet werden, um in künftigen, noch nicht oder nicht klar genug erkennbaren Anforderungen wirksam zu werden. Vor allem die Orientierungslosigkeit hinsichtlich der Ziele und Intensionen, an denen sich Lernprozesse oder deren Organisation ausrichten sollen und können, gaben ihnen Fragen auf. Denn diese sollten nicht allein zu institutionellen Begleitern von Alters- oder Statuspassagen verkommen und somit keinen eigenständigen Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft leisten.

Vor dem Hintergrund des Verlustes historischer Gewissheit, welche die aktuelle und künftige Praxis pädagogischen Handelns bislang begründet hatte, begann ein Ringen um eine neue Fassung eines Kanons relevanten Wissens und Könnens zumeist auch verbunden mit Methodenreflexionen zu wirksamen Bildungsprozessen. Wesentliche intellektuelle Strömungen, die in diesem Zusammenhang aufgegriffen wurden oder sich widerspiegelten, waren die Lebens- und die Kulturphilosophie. Gemeinsam war diesen Ansätzen, dass sie nicht mehr mit allumfassenden Grundbegriffen arbeiteten, wie etwa Vernunft oder Geist, und darauf aufbauend metaphysische Begriffsarchitekturen konstituierten (vgl. Konersmann, 2009, p. 9). Vielmehr wurden nun das Situative, das Einzelne und auch das Wandelbare als Substrat der intelligiblen Auseinandersetzung rehabilitiert. Verbunden war dies mit einer expliziten Lebenszugewandtheit und Aufmerksamkeit für das Alltägliche. Die entstehenden Geistes- und Kulturwissenschaften versuchten durch die Betrachtungen spezifischer, moderner Formen und Präferenzen des Wissens eine Theorie der Moderne zu begründen (ebd., p. 11). In den explizit kulturphilosophischen Schriften einerseits, aber auch in den domänenspezifischen Untersuchungen andererseits ist ein Ringen um diesen Fragenkomplex klar erkennbar. Dieses Ringen konnte die Gestalt von kulturellem Fortschrittsdenken, imperialen Superioritätsphantasien oder auch pessimistischen Zugängen annehmen wie auch die Gestalt einer zunehmenden Konvergenz von Kultur und Barbarei (ebd., p. 13f). Gemeinsam war den Kulturphilosophien jedenfalls, dass sie *Philosophien diesseits des Zeitschnitts* (ebd.) waren und auch

bewusst sein wollten. Zeitlose Begriffssysteme und geschlossene, kontextfreie Wissenssysteme schienen nicht mehr den Erklärungsgehalt zu haben, der sinnstiftend wirkte. Neben der kritischen Bestandsaufnahme der rezenten Kulturgüter und Wertesysteme war es die Kulturkritik als philosophisches Denken, das sich von vertrauten Diskursordnungen lossagte und kontextsensibel, reflexiv wurde. Es wurden Probleme benannt, aber noch vielmehr wurde danach gefragt, worin diese Probleme begründet sind, welche Systeme sie hervorbringen. Und dies beschränkte sich nicht allein auf marxistische oder sozialistische Denkrichtungen, wenngleich diese für kritische Analysen ein wichtiges Methodenrepertoire und auch Vorbilder beisteuerten. Ernst Cassirer hatte das Programm lebenslangen Lernens einmal als eines beschrieben, das den Dingen nachgeht, und zwar »in einer Tiefe, über die das bewusste Planen und Wollen der Individuen keine Macht mehr hat, weil in ihr Kräfte walten, die dem einzelnen nicht zum Bewusstsein kommen.« (Cassirer, 2009, p. 126) Gerade Cassirer war jedoch ein Denker, der dem Entwicklungsdenken immer noch einen voranschreitenden Charakter beimaß. So objektiviert sich der menschliche Geist bei ihm im individuellen Werk, das potenziell zum Kulturgut beiträgt oder gar zu einem wird. Kulturgüter werden zu *Monumenten,* zu Erinnerungs- und Gedächtniszeichen der Menschheit (ebd., p. 137). Der wesentliche Befund der wissenschaftlichen Betrachtung von natürlicher Entwicklung erbrachte ihm zufolge, dass wir mit der »Tatsache der Nichtvererbbarkeit erworbener Eigenschaften« leben müssen, obwohl wir, so sein Befund, »in der Natur einen Aufstieg von *niederen* zu *höheren* Formen nachweisen zu können glauben.« (Ebd.) Um wie viel glaubwürdiger wäre es dann wohl anzunehmen, dass »[d]er *Geist* […] geleistet [hat], was dem *Leben* versagt blieb.« (Ebd.) Denn »[d]er Einzelmensch als solcher kann individuelle Fertigkeiten, die er sich im Laufe des Lebens erworben, freilich nicht fortpflanzen«. Sie haften am physischen »Soma, das nicht vererbbar ist.« (Ebd., p. 138) Insofern müsse der Prozess, der die bloße Umbildung, die sich im Kreise des organischen Werdens vollzieht, von der Bildung der Menschheit unterschieden sein (ebd.).

Doch solche noch eng mit dem Fortschrittsdenken des 19. Jahrhunderts verbundene Sichtweisen wurden spätestens mit dem Befund Georg Simmels, dass die *Tragödie der Kultur* eine grundsätzliche sei, die einer unlösbaren Aporie entspringt, entmutigt (Simmel 1911). Mögen der schöpferische Wille und die schöpferische Kraft der Individuen noch in deren Werken fortdauern, dem Einzelnen, der den Zugang dazu finden will, der Teil einer kulturellen Praxisgemeinschaft werden will, wird Simmel zufolge damit aber noch keineswegs die entscheidende Brücke gebaut. Ganz im Gegenteil, wenn die Differenz zu groß wird, läuft das Kulturgut Gefahr, im individuellen Leben irrelevant zu werden

oder, wenn das Individuum zu fremd ist, nicht Teil der Gemeinschaft zu werden. Diese pauschale Befundung Simmels, dass nicht nur kulturelle Leistungen individuell sind, sondern dass auch Kulturgüter ihre individuellen Kontexte haben, soll im Folgenden an den schon weiter oben genannten Autoren der geisteswissenschaftlichen Berufspädagogik expliziert werden. Diese standen alle in einem intensiven fachlichen und persönlichen Austausch und waren zuweilen auch freundschaftlich verbunden. Dennoch zeigen sie eigenständige Profile. Was sie im Kern geeint hatte, war wohl zuvorderst ihr Gegenüber, nämlich der Neuhumanismus als dominante Bildungstheorie verbunden mit einer Unterrichtspraxis Herbart'scher Prägung.

Die *Klassik der beruflichen Bildung*, wie sie auch bezeichnet wurde, fand in den 1960er Jahren ein vehementes Ende. Dies wird mehrfach begründet. Zunächst mit der empirischen Wende innerhalb der Erziehungswissenschaften, die auch die als spekulativ betrachteten Wissensbestände der philosophierenden Berufspädagogen als unzeitgemäß ansah. Zum zweiten mit dem vorrangig von Vertretern der Frankfurter Schule massiv geäußerten Ideologieverdacht im Zusammenhang mit ihrer Kritik an rückwärtsgewandten oder gar restaurativen Gesellschaftsbildern. Paradoxerweise war es aber gerade Theodor W. Adorno, der davon sprach, dass »Bildung […] nichts anderes [ist] als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno, 1972, p. 94) und sich gleichzeitig vehement gegen den späten Goethe'schen Bildungsbegriff verwehrte (dazu später mehr).

Die um die Wende zum 20. Jahrhundert wachsende Bedeutung methodischer Innovationen und experimenteller Arrangements im Schulbetrieb stellte die bisherige Schulpraxis des bürgerlichen Bildungswesens in Frage und forderte es heraus. Zu nennen sind hier vor allem die Reformpädagogik und hier besonders die Arbeitsschulbewegung im kontinentaleuropäischen Kontext sowie die Experimentalschulen von John Dewey und William Heard Kilpatrick im amerikanischen Kontext. Wenngleich die geisteswissenschaftliche Pädagogik gewiss keinen Avantgardismus vertrat, handelte es sich dabei doch um ein engagiertes Vorhaben mit sozialreformatorischen Potenzialen. Die Ansätze Deweys sind neben den schulpraktischen Elementen, die das Handeln der Lernenden in den Vordergrund rückten, besonders interessant, da er sein philosophisches Denken, ja letztlich die gesamte Philosophie als Erziehung dachte.

Bei allen Unterschieden, die Berufspädagogik und Pragmatismus zweifelsfrei aufweisen, lassen sich zwei wesentliche Gemeinsamkeiten darstellen, die genau auf die im Zuge der *lifelong learning*-Debatte aufgezeigten grundlegenden Schwächen der Bildungssysteme Bezug nehmen. Zunächst die Lebensferne der Schulen, welche der faktischen gesellschaftlichen Praxis gegenüberstehen und

damit keine Vorbereitung auf das konkrete Leben bieten. Vielmehr sind sie auf ein idealisiertes Bild der Gesellschaft hin ausgerichtet, das für die überwiegende Anzahl an SchulabsolventInnen nicht jene Realität darstellt, der sie sich tatsächlich stellen müssen. Zum zweiten die unerwünschten Effekte des Unterrichts. Dieser nämlich macht die Lernenden zu BeobachterInnen und KommentatorInnen und nicht zu selbsttätigen, werksetzenden Menschen, was wiederum dazu führt, dass sie sich gegenüber einer zunehmend rascher verändernden Welt nicht als weltgestaltend und kulturelle Entwicklungen mitragend erleben. Der Unterricht formt nicht mitgestaltende Subjekte, sondern Betroffene von vermeintlich fremdgesteuerten Entwicklungen.

Nachfolgend werden die geisteswissenschaftliche Berufspädagogik sowie der pragmatische Ansatz John Deweys dahingehend untersucht, wie sie Lernprozesse und vorrangig deren Organisation in und für eine Gesellschaft im Wandel denken. Wenngleich beide schwerpunktmäßig auf den schulischen Kontext Bezug nehmen, weisen sie weit über diesen hinaus, und zwar in zweifacher Weise. So ist für beide evident, dass schulisches Lernen nur einen Teil des Erziehungsphänomens darstellt und dass zweitens diese frühe an die familiäre Erfahrung anschließende Phase eine zentrale, prägende Erfahrung institutionalisierter sozialer Inklusion verkörpert, die für die gesamte Lebensspanne, insbesondere für Lern- und Bildungseinstellungen und -praxis prägt. Auch weisen beide Ansätze schon ganz zu Beginn eindeutige Bezüge zum Thema des lebenslangen Lernens auf, und zwar explizit. Seien dies die transzendentalistischen Autoren des New England, die sich über den lebenslang prägenden Charakter von Natur und Mitmenschen Gedanken machten, oder sei das Georg Kerschensteiner, der vom Gräuel des Wortes abgeschlossene Bildung spricht. In letzter Konsequenz greifen beide Denkrichtungen das Individuum und sein Verhältnis zu einer im Wandel begriffenen Gemeinschaft auf. Und zwar jeweils ausgehend von der Frage, wie Bildungsprozesse zu gestalten sind, die Menschen souverän handelnde Individuen werden lassen, wenngleich diese Souveränität sich nicht allein aus der individuellen Entwicklung allein legitimieren kann, kein natürlicher oder organischer und schon gar kein selbstbezüglicher Reifungsprozess ist, sondern in tätiger Auseinandersetzung mit Natur und Gesellschaft erfolgt, ja gar nicht anders gelingen kann.

BILDUNG UND KULTUR

Der Bildungsbegriff als *Deutungsmuster deutscher Prägung* (Bollenbeck, 1996) wurde einer spezifischen Ausgestaltung der Erziehung und Aufklärung, die stark materialistische Züge trug, entgegengesetzt. So wurden infolge des spiritualistischen Bildungsdenkens bestimmten kulturellen Leistungen *höhere* Funktionen zugeschrieben und wurde ab Ende des 18. Jahrhunderts vielfach die Meinung vertreten, dass diese konsequenterweise auch gesellschaftlichen Fortschritt erzeugen könnten (ebd., p. 162). Es handelte sich dabei vorrangig um Wissenschaft und Kunst sowie als zentrale Institution um die Universität. Von England und dem dortigen Materialismus, egoistischen Utilitarismus, Positivismus oder Pragmatismus grenzte man sich im Sinne eines *Sonderwegbewusstseins* (ebd.) mit zumeist abwertender Beurteilung ab. F.I. Niethammer etwa sprach von Priestern der Vernunft, wandte sich mit viel Polemik von Themen der Nützlichkeit sowie äußeren Zwecken ab und proklamierte vorrangig die Notwendigkeit von sich entfaltender Individualität. Der deutsche Bildungsbegriff stellte damit eine *Bildungsphilosophie* und Schulmännerpädagogik dar, die auch elitäre Züge annehmen konnte.

Die Bewältigung der Welt, die durchgängig als ein Außen des Menschen gesehen wurde, sollte über die Mündigkeit der Menschen erzielt werden, insofern sollte Bildung immer allgemein, vollständig sein. Dieser »Pathos des Allgemeinen« war es in der Folge auch, der das bürgerliche Konzept der Bildung für andere Gruppen annehmbar und zu einem »semantischen Aktivposten zur Herstellung >kultureller Hegemonie< des Bildungsbürgertums« machte. Wie Georg Bollenbeck feststellt, sollte sich »[d]ie propagierte Zweckfreiheit […] für die >gebildeten Stände< als zweckmäßig erweisen.« (Ebd., p. 182)

Wurde die positivistische Perspektive der Aufklärung als ein Wissensmodell des Absolutismus gesehen, so wurde die Institutionalisierung des Bildungsbegriffs als ein für die bürgerliche Staatsreform geeignetes Modell durchgesetzt, das in liberalem Verständnis den Staat und die Grenzen seiner Wirksamkeit neu verhandelte. Der Staat gestaltet demnach nicht, er verhindert nur Unerwünschtes und steht den Menschen gegenüber. Der Erziehungswille der Aufklärung, der durch nützliche Spezialausbildungen den UntertanInnen des absoluten Regenten eine Rolle und Funktion gab, wurde damit zurückgewiesen. Ein moderner, effizienter, schlanker Staat sollte als solcher nicht dirigistisch in Bildung eingreifen, sondern die Ressourcen für individuelle Bildungsprozesse und freie Wissenschaft bereitstellen. Bildungseinrichtungen und Wissenschaftsorganisationen verschrieben sich auf Grundlage der Konzepte von Friedrich August Wolf, Christian Gottlob Heyne, Wilhelm von Humboldt, Johann Gottfried Herder und

anderen der Zweckfreiheit, die einer arbeitsteiligen Bürgergesellschaft gegenübersteht. Das neuhumanistische Ideal nach Wolf war die »Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen.« (zit. nach Hamann 1993, p. 109) Gewerbliche Tätigkeiten ja sogar Beschäftigung mit Natur wurden konzeptiv als Deformation der menschlichen Bildungsprozesse zurückgewiesen und realpolitisch bekämpft. Das positivistische Bildungsverständnis der Aufklärung wurde zurückgedrängt, es entwickelten sich aber auch Gegenbewegungen. Eine der Gegenbewegungen nahm Anlauf, um zur Überwindung von deutschen *Modernisierungshemmnissen* beizutragen, deren Wurzeln im staatlichen Bildungswesen angenommen wurden.

DIE ALTE UND DIE NEUE WELT RINGEN UM DEN WELTBEZUG

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand in Europa ein Diskurs über die berufliche Bildung, der auch bei der zeitgeistigen Lebens- und Kulturphilosophie Anleihe nahm. Unter Rückgriff auf Erfahrungen der pädagogischen Praxis und Tradition einerseits und auf das kulturtheoretische Denken andererseits wurde versucht, in Erweiterung oder Abkehr von einem an humanistischen Bildungsidealen ausgerichteten Denken die Lebens- und Arbeitswelt gegenüber den geistesgeschichtlichen Bildungsinhalten wieder stärker zur Geltung zu bringen. Denn die Erziehungsaufgaben, die auf Arbeit und besonders Erwerbsarbeit hinführen sollten, waren in den neuhumanistischen Bildungsreformen aus dem Aufgabenfeld der staatlichen Bildungsreformen verdrängt worden.

Wenngleich diese Diskussionen mit vielen Denktraditionen und besonders den LehrerInnenverbänden auf Konfrontation gingen, blieben sie dennoch von wenigen Ausnahmen abgesehen einem Bildungsdenken verpflichtet, das sich an Idealen ausrichtete, deren Inhalte zu Auseinandersetzungen führten. Jedenfalls war dies ein Ringen um Ideale, die dem konkreten, individuellen Menschen Raum gaben. Der Raum selbst wurde aber durch reale gesellschaftliche Gegebenheiten begrenzt. Dass dabei im einen oder anderen Fall durch eine neuerliche Idealisierung der Dinge wiederum die *subtilste Methode lebenssatter Menschen, den Dingen das Lebenslicht auszublasen* (Overbeck, 1996), zum Tragen kam, wird sich zeigen lassen.

Der kontinentaleuropäischen geisteswissenschaftlichen Berufspädagogik stand das neuweltliche Großprojekt des Denkens von gelungener Lebensführung in Form des Transzendentalismus und später in Form des Pragmatismus gegen-

über. Dieses Großprojekt des Denkens spannte einen weiten Bogen von einem idealisierenden bürgerlichen Heroismus hin zu einer *geistfreien Mechanik*, wie es kritisch angemerkt wurde, und gelangte zu philosophischen Ideen der weitreichenden Wirksamkeit menschlichen Handelns (Lehmann-Rommel, 2005, p. 69). Oder genauer, sollte durch die Rationalisierung der *gewöhnlichen*, *wirklichen*, *alltäglichen Erfahrung* bzw. der *Lebenserfahrung* die *eigene Erfahrung* als notwendiger Ausgangspunkt des Denkens figuriert werden. All dies sind Formulierungen, die Dewey in *Erfahrung und Natur* (1995) vielfach verwendete. Menschen *erfahren* seinem Verständnis zufolge nicht kontextlos, denn die Erfahrungen der handelnden Subjekte sind »Folgen, die aus der Vergangenheit fließen« (Dewey, 1995, p. 57). Ausgehend von den patriotischen Überlegungen, ein eigenständiges intellektuelles Klima und eine entsprechende Tradition zu begründen und sich vom *Old England* abzugrenzen, wurde ein weltoffenes und den Nationalismus ablehnendes kulturkritisches Gesamtprojekt gestartet, das auch wesentlichen Einfluss auf die transnationalen Organisationen und deren programmatische Schriften zur *education permanente*, *lifelong education* oder *lifelong learning* nahm.

Dewey, der »education as a necessity of life« (MW 9, p. 9) postulierte und gleichzeitig *teaching* als den Irrweg zur Erreichung des Ziels ansah, ist es auch, der sowohl biografisch als auch konzeptionell die kontinentaleuropäische Berufspädagogik mit dem amerikanischen Pragmatismus verbindet. Nicht das Hineinführen junger Menschen in eine bestehende Welt selbst ist sein pädagogisches Credo, sondern deren Begleitung während dieses Prozesses mit dem Ziel, dass sie in einer kontingenten, von Irregularität und Unbestimmtheit gezeichneten Natur und Gesellschaft zurechtkommen. Hier stimmen seine pädagogischen Konzepte mit seinem philosophischen Denken überein. Denn vor dem Hintergrund seines Spätwerks wird erkennbar, dass seine schulische Bildungsarbeit ein Versuch war, reflektierte Mitglieder einer Gesellschaft zu formen. Diese gestaltete Gesellschaft wiederum hat vorrangig das Ziel, das fragile individuelle Leben in einer Welt zu schonen, die in ihrer gesamten Form und Gestalt allein durch den Menschen, und zwar als Kollektiv zu verantworten ist. Während Deweys Denken bis zum heutigen Tag in Philosophie und auch Pädagogik unterschiedliche Resonanz findet, kam das Projekt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1960er Jahren zum Stillstand.

PAUSCHALER IDEOLOGIEVERDACHT

Dieser Stillstand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 1960er Jahren lässt sich in dreifacher Weise begründen. Zunächst war mit Theodor Litt 1962 der letzte der zentralen Autoren verstorben. Zum zweiten kam es in dieser Zeit zur sogenannten empirischen Wende der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Und zum dritten wurden in Deutschland von den ProponentInnen der Frankfurter Schule, aber auch von allen anderen Intellektuellen die Ideen, aber auch das Verhalten der PädagogInnen in der Weimarer Republik sowie im Nationalsozialismus einer kritischen Gesellschaftsbetrachtung unterzogen. Verbunden mit einer aufklärungskritischen Haltung wurde die Verselbstständigung der Kulturgüter zu einer verabsolutierten Geisteskultur problematisiert, welche die großen Verbrechen an der Menschheit im 20. Jahrhundert nicht verhindert hatte. So wurde, wie Adorno kritisch anmerkte, ein Begriff der Kultur gepflogen, bei dem »sie sich als Gestaltung des realen Lebens verstand, einseitig das Moment der Anpassung hervorgehoben, die Menschen dazu verhalten, sich aneinander abzuschleifen.« (Adorno, 1972, p. 98) Der Kulturbegriff, der als belastet galt, wurde folglich vom Begriff der Gesellschaft abgelöst.

Diese Anpassung war, so Adorno, in der Entäußerungsperspektive schon bei Hegel angelegt und »beim späten Goethe das Desiderat der Anpassung inmitten des Humanismus selber«. *(ebd., p. 95)* Adorno nimmt damit direkt Bezug auf Goethes Roman Wilhelm Meisters Wanderjahre, dessen Menschenbild für die berufspädagogische Klassik so prägend und legitimierend war. Die Anpassung an *herrschende* Praxis verberge, so Adorno, das Schema der Fortschreibung von bestehenden Herrschaftsverhältnissen. Der Prozess der *Anähnelung*, der Eliminierung des Subjekts hätte ein unmenschliches Naturverhältnis etabliert, einen *Selbsterhalt ohne Selbst*. Der im Bildungsbegriff *konservierte* Begriff der Autonomie, wie er etwa in den Bildungsprogrammatiken von Humboldt oder Schleiermacher angestrebt wurde, war für Adorno damit beschädigt. Solle Bildung in diesem Sinne gelingen, so brauche sie »Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung.« (Ebd., p. 100) Die Durchdringung der vorliegenden Bildungsgüter ohne subjektive Bildung fasst er als sozialisierte Halbbildung auf. Diese wäre »geistig prätentiös und barbarisch anti-intellektuell in eins.« (Ebd.) Aus Sicht der BerufspädagogInnen also der Rückfall in das von ihnen so bekämpfte neuhumanistische Denken.

Unbestritten machen nationalistische Einstellungen und das realpolitische Verhalten von Autoren wie etwa Spranger die kritische Distanz Adornos nachvollziehbar. Jedoch zeigt sich bei inhaltlicher Betrachtung, dass hier Adorno

selbst der Trivialisierung der Exegeten und Popularisierer der Ideen dieser Denker erlegen zu sein scheint, die ihn eine *begriffslose Pseudorationalität* erkennen lassen wollten.

Geisteswissenschaftliche Berufspädagogik – Arbeit und Beruf zwischen Ideal, Methode und Sinnstiftung

---

> Es ist ein entscheidender Unterschied, ob wir das Gegebene als das Unausweichliche hinzunehmen haben oder ob wir es als Kern von Evidenz im Spielraum der unendlichen Möglichkeiten wiederfinden und in freier Einwilligung anerkennen können.
> HANS BLUMENBERG
> NACHAHMUNG DER NATUR

Die arbeitsteilige Industriegesellschaft nicht als ein die Humanität beschädigendes Phänomen wahrzunehmen, war eine der Gemeinsamkeiten der berufspädagogischen Bildungstheoretiker Deutschlands. Das Aufgreifen von kultur- und lebensphilosophischen Ideen verknüpft mit einer deutlichen Opposition zum neuhumanistischen Bildungsdenken vereinte Didaktiker und Schulreformer bis hin zu dialektisch denkenden Philosophen. Der handelnde, werksetzende Mensch und das deutsche Bildungsideal wurden in unterschiedlichster Weise reflektiert und die wahrgenommene Kluft zwischen dem Bildungsdenken und den tatsächlichen Lebenssituationen der Menschen zu reduzieren versucht.

»Zu den Vorwürfen, die eine Schule am schwersten treffen, gehört die Anklage der Lebensferne, Lebensfremdheit, inneren Unlebendigkeit […]«, schreibt Aloys Fischer. Er gehörte zu jenem Kreis der deutschen Bildungstheoretiker, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts den »Pulsschlag des Lebens« (Fischer, 1930, p. 293) zurück in die Bildungsinstitutionen holen wollten. Sie konnten diesen als Folge der gestaltungswirksamen Programmatik des Neuhumanismus, der auf die

Repräsentanz eines kulturell legitimierten Domänenwissens pochte sowie die selbstbezügliche Bildung von Individuen hervorhob, nicht mehr fühlen.

In der schulischen Bildung und vielen hochschulischen Bildungsprogrammen des deutschsprachigen Raums orientiert man sich bis heute stark an einem Fächerkanon. Dieser scheint sich weitestgehend an der Organisation der wissenschaftlichen Disziplinen und damit mehr oder weniger explizit an einer Vorstellung der objektiven Struktur menschlichen Wissens überhaupt auszurichten. Die individuellen Entwicklungsprozesse werden als Bildung in Anlehnung an ein naturwüchsiges Ereignis, das möglichst wenig durch gesellschaftliche Gegebenheiten beeinflusst werden soll, begriffen. Dies führte schon Fischer zur Einschätzung, dass die Ergebnisse von arbeits- und lebensweltnahen Lernprozessen defizitär wahrgenommen werden. Auch in der vorne beschriebenen krisenhaften Phase der ausgerufenen Bildungskatastrophen und in den daran anschließenden Reformdiskussionen wurde moniert, »[d]aß Lehrpläne faktisch keine logisch konsistenten Ziel-Inhaltssysteme sind, sondern eine mehr oder weniger gut begründete Ansammlung von Zielsetzungen und Inhalten […].« (Künzli, 1978, p. 15). Und tatsächlich sind Lehrpläne zumeist nicht das Ergebnis von inhaltsanalytischen oder zielorientierten Prozessen, sondern das Ergebnis von sozialen und insbesondere politischen Ausverhandlungsprozessen (ebd., p. 28), die von normativen und wertbezogenen Standpunkten aus geführt werden. »Schulische Fächersysteme stellen Systeme des Wissens dar, das als wissenswert erachtet und für verbindlich erklärt wird.« (Ebd., p. 29) Dies – so lässt sich zumindest für den deutschsprachigen Raum sagen – resultiert aus einem dominanten rationalistischen Denken. Ordnungsmittel manifestieren sich demzufolge als ein Gefüge von distinkten sinnkonstitutiven Inhaltsbereichen und nicht in Arrangements zur bewussten Veränderung von Verhalten oder auch zur bewussten Veränderung von vorzeigbaren Fertigkeiten oder gar von Werten und Haltungen. Anders gesehen wurde und wird dies von angelsächsischen oder angloamerikanischen Autoren. In einzelnen reformpädagogischen Denkrichtungen und auch in als pragmatisch zu bezeichnenden Prinzipien findet sich die Vorstellung, dass die Lebenspraxis der Maßstab für die Lehrpläne ist, was deren Zweckmäßigkeit und Vollständigkeit betrifft.

Die Abmahnung der Lebensferne des schulischen Betriebs kennt das öffentliche Bewusstsein spätestens seit der polemischen Aussage Senecas über die Philosophieschulen seiner Zeit: »Non vitae, sed scholae discimus«. Doch Fischer und den anderen Autoren der Berufspädagogik lag es nicht allein an der Engführung von schulischen Lernerträgen und deren Alltagstauglichkeit. In unterschiedlichem Maß thematisierten sie den bildenden Wert des Lebens und des Arbeitsprozesses selbst, die dem schulischen Belehren gegenüber im Vorteil wären. Bei

den in einer hochstilisierten Kultur lebenden Menschen nahm Fischer eine wachsende Sehnsucht nach dem Einfachen, Primitiven, Natürlichen wahr, das aber allzu leicht in eine Theatralisierung des Natürlichen »inmitten einer rationalisierten, technisierten und absichtlichen Welt« (Fischer, 1930, p. 294) abgleiten konnte. Als Brückenschlag zwischen dem *Zerfall von Leben und Schule* gelangt deshalb die Arbeitsidee in pädagogischer Wendung ins Zentrum seiner Überlegungen. Es wird nicht dem Verzicht auf Schule das Wort geredet (ebd., p. 293), sondern »die gespannte Aktivität des Lebens in Versuch und Irrtum, in Spiel und Ausdruck, im Einsatz aller Kräfte für jede Aufgabe« (ebd., p. 295) soll zum einenden Prinzip der Kindheit, der Schule und in weiterer Folge der *Berufsaufgaben* werden. Führt Arbeit im vorschulischen und schulischen Kontext zu Bildung als Ertrag, so führt sie nach dem Übertritt ins Erwerbsleben zu Leistung: »In der Arbeitsgestalt steht die Schule zugleich vor und über dem Leben, ohne jedoch ihm fremd geworden zu sein« (ebd.). Schulische Bildung ist damit kein *Schonbezirk*, kein *Isolierraum* und schon gar kein *Laboratorium der Reinkultur des Menschen* (ebd., p. 296). Schulbildung kann nach Fischer die Fragen des menschlichen Lebens nicht hinausschieben und versuchen, diese ex ante abstrakt zu klären, bis alle erforderlichen Kräfte formal eingeübt sind. Schule ist als *Arbeitsschule* zu fassen und nicht als Pause für Lebensgestaltung. In überschießendem Verständnis, dass durch systematische Erkenntnis der Wirklichkeit die alleine theoretische Bewältigung der Tatsachen schon eine ausreichende Bevorratung für die Naturbeherrschung und kollektive sowie individuelle Lebensbewältigung wäre, verfehlt die Institution Schule ihre Aufgabe nach Fischer gründlich. Und auch das Können darf nicht auf leere Fertigkeiten, Geläufigkeit, Routine reduziert werden.

Der hohe Anspruch, den Fischer formuliert, ist: »aus dem Bedürfnis des Lebens und der menschlichen Kraft«, »aus gespürten Verlegenheiten, Nöten, Widersprüchen« nicht ein totes – wenngleich richtiges und vollständiges – Wissen zu generieren, sondern eine geschulte Kraft zu entwickeln, in »jedem Augenblick das erforderliche Wissen selbst zu gewinnen, mit den allgemein bereitstehenden Hilfsmitteln in der gerade für den Fall, die Aufgabe, die Not, die Arbeit erforderlichen Form nachzuerzeugen«, ein *Sichhelfenkönnen.* (ebd., p. 297f) und ein »sich und sein Leben in jedem Augenblick Ernstnehmen[...]« (ebd., p. 298). »[Ö]konomische, intellektuelle, sittliche Selbstständigkeit der eigenen Lebensführung ist das immanente Ziel der allgemeinen Erziehung, die fachliche, berufliche, kurz die auf ein Gebiet spezialisierte Selbstständigkeit der schaffenden Arbeit jenes der Berufserziehung.« (Ebd., p. 299) Arbeitsschule im Sinne Fischers ist Lebensschule, nicht weil sie vermeintlich das Leben in die Schule holt, sondern weil sie in anleitendem Zusammenhang Tätigkeitsformen aus dem Le-

ben nimmt, dem Leben nachbildet und die Auseinandersetzung von Person und Welt, Mensch und Sache, Tat und Anforderung als Stilprinzip von Bildungsarbeit ernst nimmt.

Diese 1930 vom Pädagogen und Lehrerbilder Fischer niedergelegte Sichtweise stellt eine reife, resümierende Position dar, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in zum Teil hoch emotionalisierter Form als Kulturtheorie und Kulturkritik geführt wurde und bis in die 1970er Jahre immer wieder aufflammte.

KULTURGÜTER ERARBEITEN – KERSCHENSTEINER

Die Arbeitsschulidee ist jedoch keine Erfindung Fischers, denn schon gut zwanzig Jahre früher hatte Georg Kerschensteiner aus der Perspektive der Bildungsplanung dieses in den nordischen Ländern schon länger bestehende Programm aufgegriffen und für Schulreformen und bildungstheoretische Konzeptionen fruchtbar gemacht. Zunächst diente sie ihm als Instrument der Förderung der Industriosität und des Werkfleißes der Jugend, welches »die Entwicklung der Tugend durch Gewöhnung, andererseits die Belehrung für den praktischen Beruf« (Engelbrecht, 1984, p. 47) zum Ziel hatte.

Schon im 17. Jahrhundert forderte man als Bestandteil des merkantilen Wirtschaftsdenkens von allen Menschen bürgerliche und nützliche Kenntnisse (Blankertz, 1969, p. 15) und 1785 versuchte Heinrich Philipp Sextro über eine Begriffsbestimmung von Industrie den Zweck der Industrieschulen zu umreißen: »[ü]ber den Begrif der Indüstrie, über die Aufnahme des Worts in unsere Sprache, über teutsche Ausdrücke, die eben so viel gelten sollen, als: Betriebsamkeit, Ämsigkeit, Arbeitsamkeit, Kunstfleiß u.a. – unter welchen ich doch keinen finde, der alles das umfasst, was man, dem Gebrauch zufolge, sich mit diesem Wort zu denken pflegt« (zit. nach Becker, 2011, p. 160). Sextro verknüpfte damit die Industrieschulen mit dem Begriff Fleiß und wies gleichzeitig über dieses vermeintlich statische Konzept hinaus, indem er den Industriebegriff als »wahre[n] Strebgeist ohne Ende« (zit. nach ebd., p. 164) und damit dynamischer charakterisierte. Zeitnah wurden auch staatspolitische und ständische Überlegungen mit der Beförderung der Industrie verbunden wie bei Joachim Heinrich Campe (1786), Arnold Wagemann (1791), Carl Ludolf Friedrich Lachmann (1802) oder in der polytechnischen Erziehung bei Marx (1866). Aber erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts aktualisierte der Däne Adolf von Clausson-Kaas (siehe etwa den Vortrag aus dem Jahr 1875) die Idee der Industriosität dem Grundsatz folgend: Unterricht solle durch seinen Wirklichkeitsbezug Aufmerksamkeit und Sorgfalt trainieren, dem *angeborenen Schaffenstrieb* Rechnung tragen, Interesse durch

die Anschauung wecken, den Charakter bilden und für das Arbeitsleben wirtschaftlich tüchtig machen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wies Kerschensteiner auf den Reformbedarf des Verständnisses des deutschen Bildungsbegriffs hin. Sachlich, aber mit polemischer Schärfe führt er die modernen *Herbartianer* und die ehrfürchtigen *Pestalozzianer* vor, die im sogenannten Anschauungsunterricht ihre »Schüler […] an der deutschen Grammatik jahraus jahrein die sonderbarsten Turnübungen machen ließen« (Kerschensteiner, 1910a, p. 24). Unter expliziter Bezugnahme auf Goethe, insbesondere auf seinen Roman Wilhelm Meisters Wanderjahre, spricht er die bildende Kraft der Beschränkung, der Arbeit und des Handwerks aus. Er bekräftigt dies in seinem systematischen Werk und setzt sich mit der Kritik Sprangers auseinander, der zu Recht auf die Einschränkung der subjektiven *vocatio* durch arbeitsteilige Berufe einer gegebenen Gemeinschaft verwies (Kerschensteiner, 1926, p. 190f). Indem Kerschensteiner die strikte Individuenbezogenheit von Bildung einfordert, die jeweils eine »persönliche, eigenartige Formung« (ebd., p. 35) aufweisen muss, betont er, dass es keinen Sinn macht, von Allgemeinbildung zu sprechen, insbesondere wenn diese ein über Bildungsideale vermitteltes System von Bildungsgütern und Einstellungs- und Leistungsfähigkeiten darstellt und damit einen eigenständigen Bestand im Bildungsprozess zu bezeichnen vorgibt (ebd.). Denn Allgemeinbildung lässt sich für ihn in der Gestaltung von didaktisierten Lernprozessen, einem *Bildungsverfahren*, wie er es bezeichnet, nicht diskret, losgelöst figurieren.

Im Jänner 1908 hielt er in der Peterskirche in Zürich die Festrede zur jährlichen Pestalozzifeier mit dem Titel *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule,* die den Beginn einer intensiv geführten Debatte darstellte. Er würdigte darin Pestalozzis »ruhelos forschende Sehnsucht« nach der Natur der menschlichen Geistesentwicklung. Als das Bleibende seines Wirkens, seine pädagogische *Tat,* streicht er hervor, dass »das absolute Fundament aller Erkenntnis in der Anerkennung der Anschauung« (9. Brief an Geßner, Ziffer 1, zit. nach Kerschensteiner, 1910c, p. 97) liegt. Wobei keine passive Anschauung damit angesprochen war, sondern eine auf Basis von werksetzender Selbsttätigkeit.

Arbeitsschule statt Buch- oder Lernschule

Die *Buch- und Lernschule* als den Irrweg der Schule der Alten wie der Neuen Welt beklagend, verweist Kerschensteiner auf Deweys 1900 erschienenes *The School and Society* und zitiert daraus »Gerade wie der Biologe aus einem oder zwei Knochen das ganze Tier rekonstruieren kann […] so können wir, wenn wir uns im Geist den gewöhnlichen Schulraum vor Augen führen, mit seinen öden,

in gerader Linie aufgestellten Bankreihen, die kaum Platz zur Bewegung lassen […] – die erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit rekonstruieren, die in einem solchen Raum sich entfalten läßt. Er ist ganz auf Hören eingerichtet.« (Kerschensteiner, 1910b, p. 99) »Aus unserer Buchschule muß eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt« (ebd., p. 103), fordert der Schulreformer und »[w]ir brauchen sie, weil nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit«. (ebd.) Für einen deutschen Schulaufsichtsbeamten eine beachtliche Aussage, die er im selben Satz um eine versöhnliche Bestimmung von Arbeit erweitert, nämlich als »hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit.« (Ebd., p. 105) Die geforderte Vielfalt an Lernräumen, die das praktisch Tätige zunehmend betonen, wird von ihm auch gleichzeitig als Möglichkeit für ein Abgehen von einem normierenden Massenbetrieb im Unterrichtsgeschehen gesehen. Leistungsfähigere und -schwächere können in Werkstatt, Laboratorium, Schulküche, Schulgarten, Zeichensaal oder Musikzimmer Freude und Segen des Gelingens erfahren. Und »[h]ier brauchen nicht alle in Reih und Glied zu marschieren« (ebd., p. 105). Das Individualisieren des Unterrichts, »sonst das verlogenste Schlagwort in unserem Massenohrenbetrieb, [ist] keine Sorge des Lehrers mehr. Hier stellt sie sich von selbst ein.« (Ebd., p. 106)

Diese Überlegungen könnten als utopische Phantasien abgetan werden, wäre es nicht Kerschensteiner gewesen, der sie aussprach. Ein bekannter Redner und »tatkräftiger und zupackender Schulreformer« (Gonon, 2002a, p. 121), der sich im Münchner Stadtschulrat für die Neugestaltungen der Volksschul- und Fortbildungsschullehrpläne, den heutigen Berufsschulen, verantwortlich zeichnete. Seine Begriffsschrift zur Arbeitsschule, die er bis zuletzt in immer wieder überarbeiteter Form auflegte, erschien erstmals 1911 und war ein erster bildungstheoretischer Beitrag zu einem Arbeitsverständnis, das sich von sozialistischen Konzeptionen abgrenzte. Nach Philipp Gonon schloss es an ein zeitnahes diskutiertes Naturverständnis von Arbeit an, welches die Wirksamkeit menschlichen Handelns zum Gegenstand hatte (siehe dazu Auerbach, 1902) sowie rezente Strömungen der Lebensphilosophie in bildungstheoretischem Zugriff spiegelte. Als historisch paradox kann angemerkt werden, dass die von Kerschensteiner umgesetzten Innovationen zum Zeitpunkt, als sie national und auch international Bekanntheit erlangten, schon wieder zurückgenommen worden waren. Entsprechende Anfragen für Studienbesuche musste er deshalb ablehnen.

Vor dem Hintergrund, dass die neuhumanistischen Schulreformen die berufliche Bildung aus dem Aufgabenfeld des Staates bewusst ausgeschlossen hatten, definiert Kerschensteiner drei aus dem Staatszweck abgeleitete Aufgaben der öffentlichen Schule. Ihre erste Aufgabe ist die Berufsvorbildung und Berufsbil-

dung, d.h. die Vorbereitung auf die arbeitsteilige gesellschaftliche Realität und die erforderliche berufliche Einmündung. Dies in einer für Kerschensteiner typischen Verzahnung mit staatsbürgerlicher Erziehung und dem Dienst am Mitmenschen. Diese zweite Aufgabe umfasste aber auch eine Versittlichung der Gemeinschaft durch die Konstituierung von Arbeitsgemeinschaften zur Aufgabenbewältigung in Werkstatt, Labor u.a., die auch die Lehrkräfte einschloss und gleichsam in Miniaturisierung auf das künftige Miteinander im Staatsgefüge vorbereiten sollte. Die dritte Aufgabe war für ihn die staatsbürgerliche Erziehung selbst.

Neu war bei Kerschensteiner demnach, dass die Arbeitsschule nicht allein der Werktüchtigkeit diente und einer Enkulturation in eine gegebene arbeitsteilige Erwerbsgesellschaft, sondern mit einem Bildungsideal verknüpft wurde, welches er methodisch-didaktisch und bildungstheoretisch fruchtbar machte. Damit bot er ein bildungstheoretisches Konzept an, welches sich einerseits von den *Working Houses* und *Charity Schools* abhob*,* die sich als Teil der niederländischen und besonders englischen Armenfürsorge als arbeits- und produktionsbetonte Erziehung ab dem 16. Jahrhundert etabliert hatten. Andererseits hob es sich auch von Schulen ab, die vorrangig auf *Industriosität* abzielten. Seine bildungstheoretische Position entwickelte er Zeit seines Lebens weiter und legte diese in seinem Spätwerk *Theorie der Bildung* 1926 in Form einer systematischen Arbeit vor. Darin hat er die freundlichen und zumeist weniger freundlichen Hinweise, die er in den rund dreißig Jahren Schulreformbemühungen und Reflexion dazu erhalten hatte, eingearbeitet.

Neben der konkreten Gestaltung des *Bildungsverfahrens*, das eine ganzheitliche Bildung des Menschen befördert, verhandelt er intensiv das Zusammenspiel von Individuum und Gemeinschaft im Kulturprozess, was er als Humanisierung versteht. Ein gelungenes, *fruchtbares,* wie er sagt, Bildungsverfahren soll die Zöglinge auf objektive, ewige Werte hin ausrichten, die in »Tausenden von Kulturgemeinschaften der Erde« (Kerschensteiner, 1926, p. 363) »in der gesamten Menschheit jene Wendung zur reinen Idee herbeiführen wird, welche die Menschen über die Fülle der Formen hinweg sich die Hände reichen läßt« (ebd.). Diese die gesamte Menschheit überspannende Sichtweise steht in deutlichem Spannungsverhältnis zu dem Anspruch der Hinwendung zum individuellen, konkreten Menschen, die er auf der Mikroebene des Bildungswesens, dem Lehren und Lernen sowie der Schulorganisation propagiert. Und auch der eine oder andere Hinweis zu nationalistischen Sichtweisen, die er erkennen lässt, zeigt, dass eben nicht alle Zielvorstellungen konfliktfrei in seiner Programmatik verschränkt werden konnten.

Wertegemeinschaften zwischen Carybdis und Scylla

Moderne Bildungsverfahren, umfassende Curriculumsrevisionen begreift Kerschensteiner als den geeigneten Weg, um der *Carybdis der Erstarrung* und *Scylla der Atomisierung* rezenter Gemeinschaften zu entkommen (ebd., p. 362). Er konstatiert zwei Tendenzen, die sich für ihn in seiner Zeit feststellen lassen, nämlich konservative und progressive Wertegemeinschaften (ebd., p. 361). Kerschensteiner sieht sich im Einvernehmen mit Dewey, dass das öffentliche Bildungswesen einen wesentlichen Beitrag dazu zu leisten hätte, eine zukunftsfähige Gesellschaft zu verwirklichen: »Sind wir doch noch weit davon entfernt, wie ich mit John Dewey bekenne, die im rechten Bildungsprozeß liegenden Möglichkeiten für die Herbeiführung einer harmonischeren Wertgemeinschaft zu verwirklichen!« (ebd., p. 364). Seine anthropologische Bestimmung, dass der Mensch ein sinnhaftes Aktgefüge, kein Bündel oder organisches System sei (ebd., p. 30), führt ihn zu einer kritischen Analyse des zeitgenössischen Bildungswesens. Die Praxis der Einrichtungen lässt ihn folgenden Befund abgeben: »[S]chon beim bloßen Aufzählen aller dieser Schuleinrichtungen ergreift uns ein leiser Schauer, wenn wir zugleich den Sinn der Bildung denken, der uns ein einheitlich höheres geistiges Sein vor Augen hält. Wir fühlen das Sezieren dieses Seins, das alle geistigen Knochen-, Muskel-, Nerven- und Gefäßsysteme bloßlegt und in der Pflege isolierter Organe die Totalität des ganzen Seins zu heben hofft«. (Ebd.)

Die Individualität des Menschen, der im Bildungsverfahren zuzuarbeiten ist und die ein Ganzes erzielen will, lässt sich für ihn keinesfalls mit *Allgemeinbildung* beschreiben, denn »es liegt im Bildungsbegriff, daß Bildung immer eine persönliche, eigenartige Formung ist, eine Formung, deren Wege und Mittel durch die Eigenart des Individuums vorgezeichnet werden, eine eigen- und einzigartige Gestalt des objektiven Geistes.« (Ebd., p. 35) Wenn nun aber die Aufgabe der Erziehung ins Individuum verlegt wird, so könnte eine (Kultur-) Gemeinschaft Gefahr laufen zu zerfallen. Dies gilt es zu verhindern, indem eine Auseinandersetzung mit den Objektivationen des Geistes einer Gemeinschaft erfolgt. Dass dies nicht alleine als Aufgabe der Schule zu verstehen ist, ist für ihn auch unbestreitbar, denn »das Bildungsverfahren [darf, PS] niemals vergessen, daß die Bildungsgüter der Schulen nur einen Ausschnitt aus den Bildungsgütern der Gemeinschaft bilden, die in ihren sozialen Einrichtungen Bildungsmittel von vielleicht größerer Bedeutung hat als alle Schulorganisationen und Lehrpläne.« (Ebd., p. 367)

In einer tätigen Auseinandersetzung mit allen Elementen der Kulturgemeinschaft, einem *personalen Leben*, werden objektiv-geistige Elemente eingewoben

»zu einer richtigen objektiv gültigen Lebensform im Sprangerschen Sinne, in der freilich die verschiedensten sinngebenden Akte theoretischer, ästhetischer, religiöser etc. Art zu einer einheitlichen (eben organischen) Gestalt verschmolzen sind« (ebd., p. 24). Insofern kann Kerschensteiner sagen, dass er sich Émile Durkheim anschließt, der von der Soziologie als Erziehungswissenschaft (siehe Durkheim, 1922) spricht. Institutionen und damit auch Schulen und andere Bildungseinrichtungen stellen Objektivationen des kulturellen Verständnisses dar. Diese Institutionen werden von den einzelnen Individuen erhalten und getragen, aber gleichzeitig, wie »in dem Maße [...] diese Gemeinschaften Träger und Pfleger des objektiven Geistes sind, genauso wird es dem Mitglied möglich sein, zu seinem höheren Sein zu gelangen. Jedes einzelne Individuum ist selbst wieder an der Vollendung des Sinngefüges durch das Tun, das aus seinem höheren Sein fließt, beteiligt.« (Kerschensteiner, 1926, p. 36) Das Individuum wird durch *Erziehung zur sittlichen Autonomie* die Entwicklung weitertragen und nur durch diese Entwicklung werden »progressive Kulturgemeinschaften [...] mehr und mehr [...] die Kulturvölker zusammen[…] führen« (ebd., p. 363f). Dieser Prozess, der über den Weg des Individuums klar objektive Ziele verfolgt, kann nicht durch eine vermeintliche Miniaturisierung der kulturellen Welt in den Menschen eingepflanzt werden. Vielmehr muss die individuelle Form des werksetzenden Menschen ernst genommen werden, denn es »gibt keine allgemeine Arbeitsfähigkeit in einer hochentwickelten Kulturgemeinschaft; es gibt nur eine besondere.« (Ebd., p. 37) Spezialisierung ist demzufolge der geeignete Weg der Weiterentwicklung von Kultur.

Spezielle Bildung muss der allgemeinen Bildung vorausgehen

Und Kerschensteiner wiederholt, was er schon rund dreißig Jahre zuvor angemerkt hatte, dass nämlich allein die »Berufsbildung die Pforte der Menschenbildung« (ebd., p. 40) sei. Der Beruf ist für ihn weit mehr als der Arbeitsberuf. Er ist sittlich-sozial und Grundlage der Erwerbstätigkeit (ebd., p. 43). Er darf deshalb auch nicht isoliert betrachtet werden, ja kann nur durch ein einheitliches Bildungsverfahren entwickelt werden. Und so folgert Kerschensteiner in seiner Theorie der Bildung: »[e]s ist und bleibt einer der großen pädagogischen Irrtümer unserer vom Bildungslärm erfüllten Gegenwart, dass sie die beruflich gerichteten Schulen gegenüber den allgemein gerichteten als an sich minderwertige Schulen ansieht« (ebd., p. 40) und beruft sich gleich auf einen seiner wichtigen Gewährsautoren, auf Goethe, der in den Wanderjahren schreibt »Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß ein Mensch etwas ganz entschieden leiste, vorzüglich verstehe, wie nicht leicht ein anderer in der

nächsten Umgebung, darauf kommt es an« und »Eines wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen.« (Wilhelm Meisters Wanderjahre zit. nach ebd., p. 42)

Wohlverstandene Berufsbildung, darauf legt Kerschensteiner Wert, führt »schrittweise aber notwendig zur Menschenbildung« (ebd., p. 45), weil sie mit der Wertbildung auf das Engste zusammenhängt und so die individuelle Auseinandersetzung mit der Welt ins Zentrum rückt. Eine Konzentration auf die verstandesmäßigen Kräfte des Menschen kann nicht zum Ziel führen, »[d]enn der Verstand ist in gewisser Hinsicht das Unpersönlichste in allen Personen […]« (ebd., p. 48). Gesteigert wird die Gefahr der unpersönlichen Bildung noch durch »das greuliche, gedankenlose Schlagwort von der abgeschlossenen Bildung, die jede Schulgattung dem Schüler zu geben hat und die aus unseren Schulen statt einer Stätte zu Pflege der Wertgestalt so oft Wissens- und günstigstenfalls Gelehrsamkeitsspeicher mit leeren Ablaufmechanismen gemacht hat.« (Ebd., p. 46). Dies bedeutet, dass die allgemeine Bildung nie und nimmer am Beginn stehen kann. Wenn es sie geben soll, dann bestenfalls als einer speziellen Bildung nachgereiht. Für diese seine Sichtweisen nennt Kerschensteiner zahlreiche Gewährsautoren über Goethe hinaus, nämlich Johann Heinrich Pestalozzi, Adolf von Harnack, Friedrich Schleiermacher, Friedrich Paulsen, Georg Simmel (ebd., p. 50ff). Von Paulsen[29] stammt im Übrigen auch der Ausdruck der *Halbbildung,* der für Kerschensteiner eine Bildung bezeichnet, die aus lauter Versatzstücken von Kenntnissen besteht, aber keinen inneren Zusammenhang zum Individuum und dessen Leben vorweisen kann. Berufsbildung war für Paulsen Bildung zu dem, was jemand kann, und damit zu dem, was jemand ist. Adorno, der den Ausdruck ohne Bezugnahme auf Paulsen aufgegriffen hat, hat den Bildungsbegriff in seiner Interpretation speziell gegenüber den äußeren Anforderungen hermetisch abgeschottet: »Bildung brauchte Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung.« (Adorno, 1972, p. 106)

In der Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Kerschensteiner würdigen deren beiden Herausgeber Aloys Fischer und Eduard Spranger seinen zentralen Beitrag zu den neuen Grundlagen einer »geistgeborenen Kulturarbeit«, mit der die Jugend ihre *Vitalität*, *Lebensspielräume* und *Zukunft* wiedererlangen sollte. Sie streichen damit das Kerschensteiner'sche Projekt der radikalen Neubewertung der Berufsbildung insbesondere hinsichtlich der lebensweltlichen und kul-

---

29 Paulsen war Philosoph und Pädagoge an der Universität Berlin. Unter anderen studierten bei ihm: Edmund Husserl, Theodor Litt, George Herbert Mead, Herman Nohl, Albert Schweitzer und Eduard Spranger.

turtheoretischen Bezüge heraus (vgl. Fischer & Spranger, 1924, p. VII). Lebensphilosophische Bezüge finden sich im Werk Kerschensteiners implizit, auch erfolgen insbesondere zu Simmel einzelne Bezugnahmen. Litt kommt als am längsten lebender Autor dieses Kreises rückblickend zum Schluss, dass Kerschensteiner, wenngleich die programmatische Ansage eine andere war, »eingewurzelten Bildungsidealen« (Litt, 1955, p. 68) doch nicht bis ins Letzte standhalten konnte, auch wenn sein Wollen und Planen von dieser Absicht inspiriert war.

Lernen durch Erleben

Beim Lesen der Schriften Kerschensteiners spürt man die Parteinahme für die Lernenden, die Kinder und Jugendlichen. Verbunden mit seinem auffälligen rednerischen Können, Charisma und einem bis ins hohe Alter anhaltenden Tätigkeitsdrang gelang es dem begnadeten Didaktiker, Erlebnis und Arbeit in die pädagogische Diskussion und kulturtheoretische Reflexion des deutschsprachigen Raums zurückzuholen. Und zwar nicht allein als Veranschaulichungs- oder Betätigungsprinzip, sondern als Sinnstiftung und Wertebildung. Mit den *Spontaneitätsaposteln* (Kerschensteiner, 2002, p. 44) in den Versuchsvolksschulen und ihrem *pädagogischen Expressionismus*, wie Litt es ausdrückte (Litt, 1925, p. 44), wollte er jedoch nicht in Verbindung gebracht werden.

Wenn Kerschensteiners Arbeiten überzeugen, dann vielleicht weniger aufgrund der großen konzeptiven Würfe, die oftmals in einer systematisierenden, katalogisierenden Legitimation von durchaus plausiblen Thesen verbleiben, sondern aufgrund der empirisch gut fundierten und mit der nötigen Konsequenz durchdachten und argumentierten »Methoden der Veranschaulichung, als Mittel der Sinnesbildung, als Befriedigung des so lebhaften Tätigkeitstriebes der Kinder« (Kerschensteiner, 2002, p. 61). Das Erlebnis des Wertes ist bei ihm untrennbar mit dem Eindringen in den Geist eines Kulturgutes verbunden. Dies vollzieht sich durch *Arbeit*, welche die im Kulturgut »aufgespeicherte potentielle geistige Energie desjenigen, der das Gut geschaffen hat, verwandelt in die lebendige, kinetische Energie der Persönlichkeit« (ebd., p. 60). Dies ist nicht als esoterischer Prozess zu verstehen, sondern vollzieht sich im werksetzenden Erleben in Werkstätten, Zeichensälen, Küchen und andernorts. Formsehen und das Erleben des Widerständigen des Werkmaterials verbinden sich für ihn unter Anleitung und zunehmender Selbstständigkeit Schritt für Schritt zu Geschicklichkeit, Genauigkeit und Sachlichkeit des Ausdrucks. Und zwar über das konkrete Werkstück hinaus. Arbeitsunterricht ist Prinzip und Methode zugleich, diese gehören zusammen »wie Griff und Klinge des Messers« (ebd., p. 61). Ziel ist nicht nur

das Fertigen eines Starenhauses, einer Schleuse oder anderer nützlicher Gegenstände aus Holz, sondern die selbsttätige Erarbeitung der Bildungsgüter, die *Sachgerechtigkeit,* aber auch *Sittlichkeit* umfassen. Dies führt, wenn es gelingt, zu einer *individuell organisierten Wertgestalt* (ebd., p. 47).

Dass dies nicht allein Auftrag der Schule ist oder dies nicht auch anderswo erfolgen kann, war für Kerschensteiner selbstverständlich, denn die Würdigung von außerschulischen Lernerfahrungen hatte er schon in seiner gekrönten Preisschrift in Form der *nicht schulmäßigen Erziehungskräfte* in die Betrachtungen zur staatbürgerlichen Erziehung einbezogen (vgl. Kerschensteiner, 1901, p. 63ff). Aber dennoch war es ein Bildungsverfahren, das die Welt nicht ausschloss, die »constructive agency of improving society« (MW 9, p. 85) wie es der von ihm zitierte Dewey in *Democracy and Education* proklamierte.

Working schools als realistische Bildungsanstalten

Den Vorwurf, ein pädagogisches Motiv zum Ideal zu erheben, lenkt Litt in seiner Kritik der *pädagogischen Plangestaltung* nicht allein auf den Humanismus, sondern eben auch auf die Arbeitsschule. In dieser wären legitime Forderungen, die durch das Leben, den Staat und durch Gesellschaft und Wirtschaft gestellt werden, durch den pädagogischen Willen aufgegriffen und mit einem idealen Sinn erfüllt worden. In einem übersteigerten Ehrgeiz wurde, so Litt, versucht, dem Konzept eine metaphysische Weihe zu verleihen, indem es als ein »allumfassendes Prinzip der Menschenformung« (Litt, 1929, p. 75) konstatiert wurde. Diese *unersättliche Pleonexie* führte zu einer Verwässerung des Arbeitsbegriffs, der *gummiartig* bis zur Sinnentstellung überdehnt wurde bis hin zum Konzept der Ausruharbeit. In Rückgriff auf das Zitat von Aloys Fischer: »Eins können wir noch sein: Arbeiter nüchterne, unserer Kräfte bewußte, voll ausgebildete, auf ihrem Posten im System der Gesellschaft und der Kultur ihren Mann stellende Arbeiter« (Fischer 1927 zit. nach ebd., p. 78) betont Litt, dass damit die objektive Situation bezeichnet wird, in welcher der Bildungsprozess sich zu vollziehen habe und nicht wohin er streben soll. Schon Fischer selbst hatte 1924 in einer kritischen Bestandsaufnahme der Arbeitsschulbewegung das Auseinanderfallen von letztendlich unvereinbaren Bildungsbegriffen und Organisationsprinzipien unter dem Namen *Arbeitsschule* herausgearbeitet. Diese ungeklärten Konzepte sieht er zu einem der größten Erziehungsexperimente der Bildungsgeschichte heranwachsen (Fischer, 1957, p. 426). Er identifiziert nämlich darin nicht selbstverständlich zur Deckung zu bringende Konzepte, die einerseits einen methodischen und andererseits einen ökonomischen Arbeitsbegriff zugrunde legen.

Im von Fischer durchgeführten historischen Rückblick zeigt sich, dass die Arbeitsschulkonzepte zunächst eine wirtschaftliche und staatspolitische Dimension hatten. Im 17. Jahrhundert wurden die englischen *working schools* als realistische Bildungsanstalten der Volksbildung konzipiert und umgesetzt. Sie dienten nicht allein der Beförderung von Gewerbe und Erwerbsfähigkeit, sondern auch der Kinderfürsorge sowie der Armenrechtspflege, waren also gleichsam pädagogische Utopien und zugleich umgesetzte Schulversuche.

Von der zweiten von Fischer angesprochenen Dimension von Arbeit, nämlich Arbeit als methodisches Prinzip, sind diese Schulen konzeptiv weit entfernt. Die kritische Reflexion der Bildungspraxis bei Michel de Montaigne, John Locke, Jean-Jacques Rousseau und vielen weiteren, erste Einsichten aus der Psychologie des Kinder- und Jungendalters und vor allem das Wirken Pestalozzis hatten den Rezeptivismus der Lernschulen zugunsten des Aktivismus, Produktivismus und der Spontaneität zurückgedrängt. Die Selbsttätigkeit des Kindes wurde, so Fischer, ab dem frühen 19. Jahrhundert zunehmend als Arbeit verstanden, nämlich als eine Selbstbewegung des individuellen Geistes (ebd., p. 439).

War es in dem einen Fall der nützliche, brauchbare und gewöhnte Arbeiter, der im Vordergrund stand, so wurde im zweiten Fall der Mensch zum *Täter seiner Menschenform* (ebd., p. 440). Diese zweite Sichtweise trug im Wesentlichen, so Fischer, den Sieg davon. Die Arbeitsgewöhnung wurde durch ein Bildungsmoratorium hinausgezögert und in die gewerbliche Lehre und in Fachschulen im Anschluss an die Schulpflicht verschoben. Allein Elemente der häuslichen Erziehung, die produktive Arbeiten umfasste, blieben vor allem im ländlichen Raum aufrecht. Die Kluft zu lebensweltlichen Anforderungen wurde systematisch eingeführt und in der eigengesteuerten Entwicklung von Schule immer größer. Die zunehmend »formalistische und intellektualistische Entleerung der neuzeitlichen Volksbildungsarbeit« (ebd., p. 440) ließ den Übergang in das nachschulische Leben immer kritischer werden. Eine Gegenbewegung setzte Mitte des 19. Jahrhunderts ein. Sie griff den entindustrialisierten, methodischen Arbeitsbegriff – weil systemverträglicher – auf und ergänzte traditionelle Lehre und Unterricht durch Anschauungsunterricht und Handarbeit. Das doppelte Begriffsverständnis konnte trotzdem, so Fischer, nicht völlig abgelegt werden und die Auseinandersetzungen um die Arbeitsschule gewannen Anfang des 20. Jahrhunderts nicht zuletzt durch die Figuration der Arbeitsschule des frühen Kerschensteiner eine neuerliche Dynamik. Die *Arbeitsgemeinschaft als Lebensform der Jugend* in der Schule indiziert dies. Kerschensteiners Idee wurde aber von der LehrerInnenschaft zunehmend abgelehnt, da in letzter Konsequenz damit die staatliche Schule eine HandarbeiterInnen- oder HandwerkerInnenvorschule zu werden drohte.

Als Teil »der Kulturpolitik des vierten Standes, der sozialistischen Philosophie der Gesellschaft und Arbeit« (ebd., p. 443) begann sich neuerlich ein Arbeitsschulbegriff zu formieren, der die ökonomische Rolle in den Vordergrund rückte und sich damit sehr bewusst von den Schulen des *versteckten Müßiggangs* abzugrenzen suchte. Diese wären für privilegierte Schichten geeignet, die sich durch Besitz der Arbeit entziehen können. Die »selbstzweckliche Pflege von Wissenschaft, Kunst, religiöser Kontemplation oder eine Bildung[,] die rein im Dienste der Erhöhung des Persönlichkeitswertes, der Veredelung der Seinsform« (ebd., p. 450) steht, wurden abgelehnt. Öffentliche Erziehung hätte nicht den Auftrag, eine Luxuserziehung zu befördern. Der Anspruch der Vereinheitlichung der Klassen sollte vielmehr über eine Einheitsschule hergestellt werden und die Differenzierung der Gesellschaft nicht nach Besitz- und Bildungsverhältnissen erfolgen, sondern nach individueller Spezialisierung. Damit würden, so Fischer, auch die nicht mehr übersehbaren Entwicklungen eingefangen werden, im Sinne der wachsenden Anteile an Menschen, die als geistige ArbeiterInnen ihre Arbeit in Kontoren oder Konstruktionsbüros verrichteten und nicht an der Werkbank oder in der Fabrik. Dieses Gedankengut wurde in Russland im Rahmen der sozialrevolutionären Entwicklungen umgesetzt. In den kontinentaleuropäischen Ländern, die eher sozialreformatorische Traditionen besaßen, wurden diese Ideen in unterschiedlicher Entwicklungsgeschwindigkeit aufgegriffen, in manchen Ländern wird die Gesamtschuldebatte noch heute geführt.

Aber auch die Marx'schen Ideen zur organischen Verbindung von Kinderarbeit und Erziehung griffen die pädagogischen Argumente, die für *Handarbeit* sprachen, gerne auf, da die durchdringende Anschauung des Herstellungsprozesses dem Erkenntnisbegriff des Positivismus sehr entgegenkam. Das systematische Herstellen von Anlässen, um Beobachtungen machen, Erkenntnisse gewinnen und die Sinne bilden zu können, wurde neben der Notwendigkeit der Beförderung allgemeiner *Anstelligkeit* ins Treffen geführt. Spätere sozialdemokratische Konzepte von Arbeits- oder Produktionsschulen wiesen von Beginn an eine erhebliche Bandbreite auf, die selbst wiederum zwischen den beiden bereits genannten Ausprägungen des Arbeitsbegriffs lavieren. Dies ist bei Robert Seidel (1891, überarbeitet 1919) erkennbar bis hin bei den nordischen Konzepten, die aktuell wieder Eingang in die aktive Arbeitsmarktpolitik der europäischen Länder finden.

LEBEN IN UND MIT OBJEKTIVATIONEN DES GEISTES – SIMMEL

Der Begriff der Kulturgüter gibt einen deutlichen Hinweis auf eine der Quellen des Kerschensteiner'schen Denkens, auf die kulturtheoretischen Arbeiten Georg Simmels. Diese rahmen das Arbeitsschulkonzept Kerschensteiners und machen seinen Zugriff auf die Thematik aus heutiger Sicht leichter verständlich. Das damalige intellektuelle Klima verlangte wohl keine breiten Erläuterungen zu Fragen der Objektivation von Kultur- und Sachwerten sowie der damit in Verbindung gesehenen Rollen und Risken für personale Subjekte. Gleichzeitig wird damit der Beleg erbracht, dass Kerschensteiners Arbeiten nicht nur eine Wegmarke in der deutschsprachigen Bildungsdebatte darstellen, sondern auch ein Angebot für eine Konkretisierung von kulturtheoretischen Reflexionen.

Simmels *Der Begriff und die Tragödie der Kultur* erschien 1911 und ist damals wie heute ein zentraler Text der Kulturphilosophie, wenngleich er im Tenor den pessimistischen Tendenzen der damaligen Zeit folgt. Kultur oder vielmehr deren Entwicklung wird als tragisches Unterfangen beschrieben, das personale Subjekte vor erhebliche Herausforderungen stellt. Die Diagnose, die Simmel stellt, ist, dass gegebene Entwicklungen zu einer zunehmenden Anforderung und, hier setzt für ihn die Tragik ein, zu einer Überforderung des/der Einzelnen führen. Zum ersten als Folge einer anhaltenden Produktion von Kulturwerten, Objektivationen, wie er sich ausdrückt, die anders als die menschlichen Wesen potenziell unsterblich sind und eine zunehmend unüberblickbare Fülle erreichen, gleich wie durch die zunehmende Anzahl an wertschaffenden Subjekten, die diese Entwicklung noch zusätzlich verstärken. Zum zweiten sieht er neben dieser mengenmäßigen Herausforderung durch die Konservierung hoch und höchstwertiger kultureller Werte auch eine zunehmende qualitative Überforderung des je einzelnen Menschen. Die Sachwerte haben sich, wie Simmel schreibt, in vielen Fällen von den Kulturwerten gelöst und stehen als Kunst und technische Spitzenleistungen dem konkreten individuellen Leistungsvermögen gegenüber. Eng verbunden ist damit auch die dritte Herausforderung. Will oder muss man den Spezialisierungen folgen, die diese Generationen und Menschenleben überdauern, wird ein erheblicher Anpassungs- und Spezialisierungsdruck ausgelöst. Die Teilnahme und vielmehr noch die Teilhabe an Kultur und deren Entwicklung binden immer mehr Kapazitäten und ein individueller Beitrag zur Kulturproduktion und -entwicklung wird immer schwieriger.

Hinsichtlich dieses Befundes können unterschiedliche Bewältigungsstrategien entwickelt werden, die Übersichtlichkeit, die Reduktion von Komplexität anstreben oder bewusste Hinwendungen zu Naivität, Eklektizismus oder Igno-

ranz darstellen. All dies ist aber für Simmel keine Option, weil sein Verständnis von Kultur selbst und die sich darin vollziehende Subjektivation dem entgegenstehen. Kultur ist für ihn »[d]iese Strömung von Subjekten durch Objekte zu Subjekten, in der ein metaphysisches Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt, historische Wirklichkeit annimmt« (Simmel, 1996, p. 47).

Diese wenngleich nicht ewigen, aber doch lang währenden Objekte des Geistes, *kristallisierte Gebilde,* wie Simmel sagt, stehen dem rastlosen subjektiven, aber zeitlich endlichen Leben gegenüber. Auf die Auseinandersetzung zu verzichten, ist für ihn nicht angezeigt, denn »Bildung in ihrem reinsten, tiefsten Sinne ist da nicht gegeben, wo die Seelen jenen Weg von sich selbst zu sich selbst, von ihrer Möglichkeit zu ihrer Wirklichkeit, ausschließlich mit ihren subjektiven personalen Kräften zurücklegt.« Das Paradox der Kultur ist es eben, dass das konkrete, individuelle Leben, »das von sich aus auf seine innere Vollendung drängt« (ebd., p. 36), nicht aus sich selbst, sondern erst in Auseinandersetzung mit den vorangängigen Kulturobjektivationen wie Recht, Kunst, Ethik, Wissenschaft und anderen vollständig werden kann. Der Entwicklungsimpuls, der allem Leben innewohnt und individuellem, seelischem Leben ebenso wie der kollektiven Entwicklung zugrunde liegt, wird zunehmend Opfer seiner eigenen Manifestationen.

Unproblematischer sieht er die das Subjekt konstituierenden Objektivationen im Widerstand gegenüber der Natur. Die tatsächliche Herausforderung entsteht bei den Objektivationen zweiten Grades, den kollektiven Leistungen der historischen und rezenten Subjekte selbst. Denn diese Objektivationen treten durch das Überdauern der Subjekte aus der Praxis, die sie konstituiert hat, heraus. Das birgt die Gefahr, das Leben, das sie hervorbrachte, zu erstarren. Die Vergangenheit oder zumindest die in der Gegenwart aufgehobene Vergangenheit führt dazu, dass Subjekte, wollen sie dazu gehören, mit dieser erheblichen Fülle konfrontiert sind, oder diese Kontinuität gar nicht erst zur Verfügung steht. Subjektive Tragödien sieht Simmel in beiden Fällen, wenn es nämlich nicht gelingt, diese beiden Herausforderungen zu bewältigen. Positiv formuliert er zu Beginn des Textes Kultur als einen »Weg von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit« (ebd., p. 27). Kultur konstituiert sich demnach im Wechselspiel der Subjekte mit den Objektivationen, ohne jedoch dass einer dieser beiden Seiten Kultur innewohnen würde. Erst die gelebte Verbindung bringt Kultur hervor.

Objektivationen, die im subjektiven Leben keine Bedeutung gewinnen, weil sie zu vollkommen oder zu hermetisch sind, werden für die individuelle Entwicklung keine Energien beisteuern. Dies trifft für Simmel insbesondere auf Ideale und Imperative zu (ebd., p. 41). Auch Überspezialisierung hinsichtlich indi-

vidueller Fähigkeiten oder rigide Arbeitsteilung werden bei ihm problematisiert, da deren Ergebnisse keinen Beitrag zu Kulturwerten mehr beisteuern. Wobei nicht das Verhältnis von effektiver Praxis und idealer Form an sich bedenklich ist, sondern eine allfällige Diskrepanz. Diese zeigt auf, dass »eine spätere Seele diesen hineingezauberten Wert [nicht, PS] wieder erlösen« (ebd., p. 35) kann.

Dem Lebensphilosophen Simmel ist es damit nicht gelungen, einen Lösungsvorschlag für die Aufrechterhaltung oder Wiedererlangung einer Dynamik im individuellen oder kulturellen Leben aufzuzeigen, welches für ihn unter der zunehmenden Last der Geschichte und der damit verbundenen Überforderung der Subjekte zu erstarren drohte. Allein Bezüge zur Notwendigkeit genialischer Erfassung der kulturellen Objektivationen lassen sich erkennen. Dies möglicherweise auch vor dem Hintergrund der »pädagogisch-anfeuernden Tendenz« der in hoher Konjunktur befindlichen Schriften »moderner Genieenthusiasten« wie Carlyle und Emerson (Zilsel, 1918, p. 144).

Auffällig ist, dass zwischenmenschlicher Dialog als lebendige Sprache und kreative oder auch fehlerhafte Rezeption kein Element seines Kulturkonzeptes darstellen. Darauf verwies auch Cassirer in seiner Bezugnahme auf Simmels Text. Cassirer streicht heraus, dass erst eine Gemeinschaft in bestimmten Prozessen ein »Sich-mitteilen« ermöglicht und dass eine alleinige Gleichheit der Ergebnisse oder Produkte der Prozesse nicht ausreichend wäre (vgl. Cassirer, 1992, p. 114).

Simmels Kulturbegriff geht von einem lebensweltlichen Konzept aus, das – wenngleich es unterschiedlichste sachliche und inhaltliche Ausgestaltungen annehmen kann – alle Menschen betraf und betrifft. Die spätere Ausdifferenzierung von Lebensformen, etwa von Eduard Spranger, reagierte darauf.

DIE BEWEGUNG DES LEBENS – SPRANGER

»Mein Weg ist der der Wissenschaft, nicht der der Praxis und Organisation«, schreibt Eduard Spranger im März 1915 in einem Brief an den von ihm sehr verehrten Herrn Studienrat Kerschensteiner. Und setzt fort »[a]ber wenn beide aus echten Erfahrungen gestaltet sind, müssen sie sich treffen.« (Englert, 1966, p. 31) Von 1912 bis zum Tod Kerschensteiners führten die beiden Mitgestalter der bildungstheoretischen Diskussion einen kollegialen, einander wertschätzenden und regen Briefwechsel, wenngleich im Laufe der Jahre eine gewisse Auseinanderentwicklung der Interessenfelder und auch Sichtweisen eintrat.

Metaphern der biografischen Arbeit

Durch seine geisteswissenschaftliche Prägung, die er nicht zuletzt durch Friedrich Paulsen und Wilhelm Dilthey in Berlin erhielt, waren Sprangers Perspektiven einerseits auf Geschichtsphilosophie und andererseits auf Individualpsychologie hin ausgerichtet. Seine Passion für Musik, die er beinahe zum Beruf gemacht hätte, findet sich in vielfältiger Weise in seinen Schriften wieder, so etwa eine metaphorische Definition der von ihm herausgearbeiteten Lebensformen: »Das Leben der Gegenwart wallt nicht mehr in geschlossenen, geformten Melodien und nicht mehr in einer rationalen Kontrapunktik einher – es ist wieder in eine Anzahl von Leitmotiven aufgelöst, die sich bald schärfer, bald zarter herausheben, die sich miteinander verschlingen und gegeneinander bewegen […]« (Spranger, 1922, p. 392).

Spranger entwickelte eine wissenschaftliche Methodik der *biographischen Arbeit*, die auf dem *Boden des Individualitätsproblems* das Verstehen der Gesetze innerer Strukturen darzustellender Persönlichkeiten anstrebte. Sein Ziel war die Veranschaulichung des Bildungs- und Entwicklungsgesetzes. Punktuelle, in die Tiefe dringende Charakteristiken fand er bei Humboldt, Dilthey und auch Simmel und leitete daraus eine psychologische Programmatik ab, die konkrete Menschen durch eine *Strukturbesinnung* abbilden sollte, ohne in »bloßes zufälliges Aufraffen beziehungsloser Einzelheiten« zu verfallen (ebd., p. 395). »Denn zwischen Einheit und Vielheit vermittelt nur die Form.« (Ebd., p. 56) Die idealen Grundtypen der Individualität, die er als ein Erstkonzept vorlegte, sind der theoretische, ökonomische, ästhetische, soziale Mensch, der Machtmensch sowie der religiöse Mensch.

Diese strukturellen Deutungen bezeichnete er in abstrakterer Form in Anlehnung an die aristotelische Ontologie als *Lebensform*, die Menschen *haben*. Diese gehe nicht automatisch mit einem *Sichselbstverstehen* einher, denn der Blick auf den eigentlichen Lebenszusammenhang gelingt in unterschiedlicher Weise (ebd., p. 394) und »[d]ie Verschlingung der Kulturwelt ist nicht vom Individuum alleine aus zu begreifen: es muss die soziologische und kulturhistorische Betrachtung hinzutreten.« (Ebd., p. 396) Was Menschen denken und tun können, hängt Spranger zufolge nicht zuletzt von den »historischen Kollektivgebilden« ab, die sich in den Individuen spiegeln (ebd., p. 397). Wir hören an dieser Stelle Simmels Objektivationen anklingen wie auch Diltheys »Was der Mensch sei, sagt ihm nur die Geschichte« (zit. nach ebd., p. 398).

Das individuelle Leben wird für Spranger durch »eine unstillbare Sehnsucht nach Wert« (ebd., p. 400) vorangetrieben, welcher jedoch einen *Überschuss gegenüber der wirklichen Lebensgestaltung* erzeugt. Die ungebrochene Totalität

des Lebens findet, erlebt und manifestiert sich für ihn am deutlichsten im Jugendalter, in dessen Verlauf »Einseitigkeiten und Verengungen des Lebens mit einem trotzigen Nein« (ebd., p. 402) begegnet wird.

Spranger sieht die Bewegung des Lebens, das historische Geschehen, nicht einfach als *mechanisches Müssen*, *organisches Wachsen* oder *autonom wertsetzende Tat* (ebd., p. 11), sondern vielmehr in einem komplizierten Geflecht von Prozessen auf der individuellen und kollektiven Ebene. Die Entwicklung von Kulturen und Kulturgebilden, Kunstwerken bis hin zu Staats- und Gesellschaftsformen folgt demnach keiner organischen Genese. Denn diese sind von den Einzelmenschen, den *biologischen Lebenseinheiten*, in deren Zusammenwirken sie erwachsen, weitgehend unabhängig, wenngleich sie nie ohne *lebendige Träger* Bestand haben können (ebd., p. 18).

Die zunehmende Thematisierung der Bedeutung der Vitalitätswerte für den Bestand und Fortbestand einer Kultur – Spranger referiert auf Nietzsche, Bergson, Simmel und Scheler – indiziert für ihn, dass das *biologische Fundament,* auf dem die Kultur ruhe, schwach geworden ist (ebd., p. 19). Askese, leibliche Ertüchtigung sowie die Thematisierung der sexuellen Moral sind für ihn und sein konservatives Weltbild die möglichen Ansatzpunkte für ein Hereinholen des Vitalen in den kulturellen Diskurs. Sprangers Befund, dass »das Wurzeln in der gegebenen Welt der entscheidende Zug in der Bewußtseinsstruktur des *modernen Menschen*« (ebd., p. 37) sei, scheint noch wenig wertend. Verbunden mit einem Hinweis auf ausgeprägten Individualismus, nämlich, dass »[d]as Leben in der Kultur [...] unter Herrschaft dieses Weltbildes zur öden Fläche für Arbeit und *Zerstreuung*« (ebd.) wird, zeigen sich darin dann doch deutlich kulturpessimistische Züge.

Bildungsdenken

Den Bildungsinstitutionen weist Spranger für die kulturelle Entwicklung eine bedeutende Rolle zu, denn »eine Kulturbewegung muß eigene Bildungsgüter aufzuweisen haben, ehe sie neue Menschen und durch sie eine neue Zeit zu bilden vermag.« (Ebd., p. 26) Er beschwört einen dritten Humanismus herauf, für den nicht mehr das griechische Bildungserlebnis mit seinem überzeitlichen Verständnis Pate stehen kann und auch kein deutscher Humanismus (ebd., p. 51). Denn nicht die Kulturpersönlichkeit von hohem Wertgehalt und kulturbeherrschender Kraft steht im Mittelpunkt (ebd., p. 50) wie in bildungsaristokratischen Konzepten des 19. Jahrhunderts (dezidiert führt er Nietzsche und W. v. Humboldt an), sondern die individuelle Persönlichkeit. Insgesamt sieht Spranger im anwachsenden Individualismus den Verlust, ja den Tod Europas im globalen

Wettstreit der Ideen und bezieht sich dabei auf einen Beitrag Fischers in der schon erwähnten Festschrift für Kerschensteiner (vgl. Fischer, 1924, p. 218).

Sprangers Schlussfolgerungen sind reaktionär, weshalb die aufkommende Ideologisierung in Deutschland verständlicherweise darauf zurückgriff. Er sieht die kulturelle Entwicklung hin zu einem *totalen Kulturerlebnis* zunächst am besten durch das Heimatliche und die eigene Volksgeschichte (Spranger, 1929, p. 51) sichergestellt. Zu einer Fehlentwicklung käme es, würde »[…] man sich und seine Besonderheit im Leben ausdrücke[n].« (Ebd., p. 52) Vielmehr müsse es Ziel sein, dass man die Sache und ihr strenges Gesetz in sich hineinnehme. Der Expressionismus eignet sich für ihn denkbar schlecht zum Bildungsideal. Vielmehr muss »[d]er Einzelne [...] nach Fertigkeiten und Kenntnissen so gebildet werden, dass er in der Kultur und unter den gegebenen Bedingungen ihrer Arbeitsteilung zu leben vermag.« (Ebd., p. 55) Von Bildung möchte er in diesem Zusammenhang aber nicht sprechen, denn diese sieht er erst gegeben, wenn man über *dem Drang und dem Zwang der Dinge* stehen könne (ebd., p. 57), wenn die Aneignung, Beseelung und Durchdringung des zunächst nur *von außen heranwogenden Lebensstoffes* gelingen. Dies soll jedoch nicht in einem ästhetischen Verständnis erfolgen, sondern, und hier teilt er die Einschätzung Kerschensteiners und auch Litts, die *Lebensform* des Wilhelm Meister und nicht die *Denkform* des Dr. Faust soll das Leitbild sein. Weder die *Poesie als farbiger Abglanz* des Gehalts der Welt noch die »Philosophie als deren grauer Schatten« (ebd., p. 58) könnten Hilfestellung bieten.

Die Zukunft liegt für ihn nicht in einer zeitgeistigen, individualistischen Formung der Menschen. Schon immer war der Mensch »hineingezogen in das Meer wechselnder Erscheinungsformen, nur das neue, ungewohnte als das Einzig-Menschliche zu sehen ist historisch kurzatmig« (ebd., p. 60). Das führt auch dazu, dass die Neuerung von Bildungsinhalten für ihn keine Notwendigkeit darstellt, wenngleich die Gesellschaft einem Wandel unterworfen ist. Der Widerstand der jungen Generation gegen die alten Sprachen oder das Auswendiglernen von Gedichten, den zugemuteten Bildungsgütern, ist seines Erachtens zurückzuweisen, weil »*der Mensch* in den Grundmotiven seines inneren Wesens sich durch die Zeiten gleich bleibt« (ebd., p. 59). Diese Grundmotive bieten die Gefäße für die Bildung von einem Habitus der Person (ebd., p. 57), denn Erlebnisse ohne Gestalt führen zu einer Erziehung des expressionistischen Lebensstils (ebd., p. 62). »Bildung aber ist mehr als ein Bündel von noch so tiefgehenden Erlebnissen. Sie erreicht ihre volle Reife erst da, wo man mit den Erlebnissen fertig zu werden gelernt hat, indem man aus ihnen Resultate für das Leben zieht.« (Ebd., p. 63) Das »Ich – dies kleine Erlebniszentrum« (ebd., p. 64) wird

erst durch Entdeckung der ewigen aktiven Geisteskräfte ein Ich von höherem Gehalt oder eine Person.

Spranger bietet auch eine eigene Definition für *neue Sachlichkeit* an, die sich nicht durch eine »Vermählung von Eindruck und Ausdruckskraft« (ebd., p. 65) auszeichnet. Diese Durchseelung des Geistes, Durchgeistigung der Seele, ist aber nicht wirkmächtig geworden. An dieser Stelle verweist Spranger auf das Goethezitat aus einem Brief an Eckermann 1826: »Alle im Rückschreiten und in der Auflösung begriffenen Epochen sind subjektiv, dagegen aber haben alle voranschreitenden Epochen eine objektive Richtung« (Goethe, 1902, p. 206) und bekräftigt einmal mehr die kulturpessimistische Dimension seiner Sichtweise. Im Bildungswesen sieht er als Reaktion auf die Wahrnehmung einer unfertigen Zeit und eines chaotischen Durcheinanders Ratlosigkeit. Die in innovativer Absicht entstehenden »Versuchsschulen« wertet er zumindest als ehrliche Bezeichnung für eine *»an keinen festen Maßen«* orientierte Praxis (ebd., p. 63). Denn »[n]ur soviel bleibt gewiß, dass kein Realismus Bildung heißen verdient, der nicht aus einer Menschheitsform heraus gesucht und gelebt wird, und kein Humanismus in die Tiefe geht, der sich nicht am Absoluten der ethischen Verpflichtung und der Gotteserfahrung entzündet hat.« (Ebd., p. 75)

Diesem stark an überzeitlichen, ja transzendenten Idealen ausgerichteten Verständnis von Bildung hat Theodor Litt, in der Befundung der Ausgangslage Spranger sehr nahe, ein deutlich konträres Konzept gegenübergestellt.

DIE ENTBEHRLICHKEIT DER BILDUNGSIDEALE – LITT

»Die Selbsttätigkeit der Zöglinge auf beruflicher Grundlage« ist in der pädagogischen Provinz ein kennzeichnendes wichtiges Mittel zur Erreichung des Erziehungsziels, das sich vor allem in der Heranbildung des *gestaltenden*, nicht in erster Linie in der des *unterrichteten* Menschen verkörpern soll (Kohlmeyer, 1923, p. 20). Eine Sichtweise, die in ähnlich expliziter Weise auch von Dewey 1899 ausgesprochen wird, nämlich in seiner Beurteilung, dass die realisierte Organisation von Schule im Allgemeinen und von Unterricht im Besonderen als überholt zu bezeichnen ist. Aus seiner Sicht stützen sich diese vorwiegend auf konservative Strukturen der Wissensvermittlung, auf ausschließlich bereits bestehendes Wissen, und auf die Zuweisung künftiger gesellschaftlicher Positionen, was für in sich zunehmend dynamisierenden Gesellschaften aber nicht mehr adäquat wäre (man bedenke 1899!). Beides würde der Entwicklung fortschrittlich orientierter (progressiver) Gesellschaften abträglich sein (Dewey, 1966, p. 75f), mehr dazu aber weiter hinten. Das Errichten von und Festhalten an Bildungsidealen, die

nicht von Beginn an mit dem Individuum in Beziehung gesetzt werden, sind sodann auch wesentliche Arbeitsfelder Litts.

Litt verwundert sich darüber, dass genau jene *Bildungsideale* das erstaunlichste Beharrungsvermögen entwickelt haben, die in der Annäherung an die gesellschaftliche Realität nicht eben am weitesten gegangen sind (Litt, 1955, p. 54). Seiner Einschätzung nach war es gerade Goethe, welcher der Welt eine partnerschaftliche Teilhabe am Vorgang der Menschwerdung zuwies (ebd., p. 55). Ganz im Kontrast zu Humboldt, der die Welt auf Stoff reduzierte, der dem Menschen innewohnende Kräfte in Bewegung setzt, in Diktion von Fichte zum *Materiale der Selbstbildung* wird (ebd.).

In den von Litt angesprochenen Sichtweisen manifestieren sich zwei wesentlich unterschiedliche Menschenbilder. Litt vertritt in Nachfolge Goethes und zum Teil auch Kerschensteiners ein Menschenbild, das über klassische Verständnisse der (natürlichen) Reife oder der Selbstvervollkommnung hinausgeht. Klassisch meint dabei durchaus weit zurückreichende, ideengeschichtlich wirksame Verständnisse der menschlichen Natur und der möglichen Wirksamkeit des Individuums. Damit sind zwei unterschiedliche, aber nicht unabhängige Dimensionen des Verständnisses von Mensch und Welt angesprochen. Zunächst wird im Neuhumanismus die Welt »Opfer einer Aneignung« (ebd., p. 55), gleichzeitig wird eine Differenz zwischen Innen und Außen gesetzt. Diese individuelle Aneignung erfolgt jedoch nicht in einer handelnden Form, denn damit könnte die Verlorenheit an die Welt verbunden sein, es ist der Modus der Betrachtung, welcher die Grundlage darstellt (ebd., p. 56). Damit verbunden ist offenbar auch eine Reihung der Wertigkeit der Formen des Weltumgangs. So »ist die vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbefleiß« (Niethammer zit. nach ebd., p. 61) als sträfliche Hinwendung zum Äußeren, welche sich etwa in dem Ansinnen der Aufnahme der *Naturalien* in den gymnasialen Fächerkanon manifestiert, zu werten. Wobei man sich vor Augen führen muss, dass in dieser gymnasialprogrammatischen Debatte nicht von Werkstätten oder Labors gesprochen wird, sondern von theoretischem Unterricht. Erziehung läuft auf *Animalität* zu und wäre damit nur noch einen mehr oder weniger großen Schritt von *Bestialität* entfernt, wenn dem Außen, nämlich Natur und gesellschaftlichen Gegebenheiten, Stellenwert eingeräumt werden würde, sofern sie nicht in einem Bildungsideal als wertvoll niedergelegt wurden. Dem hält Litt seinen Begriff des *Umgangs* entgegen. Der ein die Praxis begründendes theoretisches Wissen und ein die Theorie anwendendes praktisches Sichverhalten umfasst (ebd., p. 19).

Umgang und Sachbeherrschung

Ein Bildungsprozess, der unter Lebensbedingungen stattfindet und damit mit *flüchtigen, unzuverlässigen und zusammenhanglosen* Beobachtungen einhergeht, gerät, das ist auch für Litt klar, in immer größerer Spannung zu einem *geordneten und methodisch gesicherten Wissen*, das zunehmend über Natur und Menschenwelt entsteht (ebd., p. 127). Und wer »in der Wissenschaft die vollständige Rezeptensammlung für alle zu bewältigenden Lebensprobleme zu besitzen überzeugt ist, der kann natürlich auch der Erziehungs- und Bildungsarbeit nur den radikalen Abschied von jeder auf den Umgang bezogenen Bemühung und [...] auf die Sachwissenschaft schwörenden Erziehung anempfehlen.« (Ebd.) Ein Ablösen alter unterrichtlicher Praxis durch eine systematische, nach den Ordnungsprinzipien des wissenschaftlichen Wissens strukturierte Praxis wäre Litt zufolge angezeigt. Damit geht aber auch einmal mehr die schon bezeichnete ontologische Polarität von Mensch und Sache einher und geht gleichzeitig der »Mutterboden, aus dem sich beide, Glied und Gegenglied, in wechselseitiger Abhebung herausdifferenzieren« (ebd.), verloren.

Diesem individuellen Aspekt, dass Wissen ohne Erfahrung als ein fremdes Gegenüber auftritt, reiht Litt einen zweiten, geschichtlichen Aspekt hinzu. Den Schritt, dass ganzen Generationen von *Nachwachsenden* bestimmte Errungenschaften bereits als *Sache* entgegentreten. Die Sacherschließung bräuchte jedoch eine individuelle Rekapitulation, die, so Litt, ohne den tatsächlichen Umgang nicht in einer *Sachbemeisterung* wird enden können, wenngleich ein schnellerer Weg durch Anleitung dorthin möglich sein kann. Als eine weitere psychologische Dimension nennt er, dass, soll der Umgang mit den Errungenschaften, sei er praktisch oder theoretisch, mit einer gewissen Könner-, wenn nicht gar Meisterschaft einhergehen, es einer anhaltenden *Anspannung des Geistes* braucht. Falls diese nachlässt, wird die *Sache* neuerlich in den allgemeinen Weltkontext zurückfallen, und damit wäre der Umstand des Umgangs wieder hergestellt, eine *Rückbildung* passiert.

Das Verhältnis von Eindrücken gegenüber einer zur Sache neutralisierten Natur und Lebenswelt hat aber auch eine wesentliche epistemologische Dimension. Eine zumindest potenzielle Täuschung durch sinnliche Eindrücke kann dadurch zwar aufrechterhalten werden, gleichzeitig kann der Wahrheitsanspruch nicht auf methodisch wissenschaftliches Wissen beschränkt bleiben, da eine unauflösliche Verbindung zwischen beiden besteht. Das Denken muss vor einem *mathematisch-technischem Denkimperialismus* bewahrt werden und hier sieht sich Litt einmal mehr im Einklang mit Goethe.

Dieser hatte, wie Litt konstatiert, in seinen naturwissenschaftlichen Studien als ein *Anwalt des Umgangs* die sinnliche Proportionalität von Mensch und Natur betont und ein über künstliche, technologische Messungen und Theorienbildung hergestelltes Naturverständnis abgelehnt. Die von Goethe imaginierte pädagogische Provinz mit ihren umgänglichen Arbeitsformen der landwirtschaftlichen Produktion, des Handwerks sowie des Kunstschaffens ist für Litt Ausdruck der Ablehnung der *totalen Versachlichung* der Welt. Der anzustrebende *bildnerische Ertrag*, so lässt Goethe im Roman den Montan zu Wilhelm Meister sagen, ist eine spezielle, situative, aber dennoch nicht fragmentarische Ablösung von im Umgang Geschaffenem zu einem zweiten Selbst, das dem Produzierenden gegenübersteht. Dieses zweite Selbst ist, wie Litt zusammenfasst, aus der individuellen Subjektivität im Umgang mit der Welt begründet. Das produzierende Selbst nimmt keine *Lehen* bei übergeordneten Gefügen, die vorgängig wären, um Sinn zu geben (ebd., p. 50). Die Spezialisierung, die Auswahl, das einzelne Produkt beschädigen das Selbst nicht, wenn Sinn und Wert darin gesehen werden.

Bildungsideen als Symptome der Not

In einem seiner frühen Werke setzt sich Litt mit, wie er begründet, zwei zentralen Schlüsselbegriffen der Erziehungsdebatte auseinander, dem *Führen und Wachsenlassen*. Seiner Arbeitsweise der dialektischen Reflexion kommt eine solche scheinbar widersprüchliche Paarung sehr entgegen.

Den Umstand würdigend, dass in einer »Unzahl von Handlungen erzogen wird, zu denen als Hintergrund etwas hinzuzudenken, was irgendwie als Bildungsideal charakterisiert werden könne, einfach absurd wäre« (Litt, 1929, p. 58), stellt sich Litt die Frage, ob etwas verlorenginge, wenn man auf Bildungsideale verzichten würde. Und er kommt zum Schluss, dass ganz im Gegenteil, eine Überschätzung vorliegt, wird in der Reflexion über Menschenbildung alles in einem Verhältnis zu Idealen gesehen. Unreflektierte Weisen der *Menschenformung* bilden für ihn gleichsam den *Unter- und Hintergrund*, sind das kaum Bemerkte wie *Luft und Licht,* ohne sie wäre orientiertes bildnerisches Tun gar nicht erst möglich. Dazu zählen beispielsweise die Aneignung der Muttersprache, Lebensgewohnheiten, Sitte und Glaube. Die Aneignung der Muttersprache ist für ihn auch der Beleg dafür, dass diese kein alleiniges Aneignen einer zeitlosen *Momentangestalt* von Sprache darstellt. Denn die Sprache selbst, wenngleich *Sondergestalt des Geistes*, hebt in sich ihr Werden auf. Sie ist gleichzeitig zukunftsoffen und zeitlos – je mit einem anderen Vorzeichen. Die Zeitlosigkeit manifestiert sich in je gegebener Form. Eine bewusste Formung durch einen

Bildner anzunehmen, ist daher der Beginn des Problems, denn der Versuch der gestalteten Formwerdung gerät in Konflikt mit der Eigenrichtung der Formwerdung des werdenden Lebens. Wo diese fremd gesteuerte Formung ausbleibt, entwickelt die formende Wirkung maximale Kraft, bleibt aber letztlich doch nicht formlos, Führen und Wachsenlassen gelingen zugleich.

Nicht an einem Ideal ausgerichtete Bildungsprozesse sind für Litt daher alles andere als defizitär, sondern – im Vertrauen auf den den Moment überwindenden Geist – unüberschätzbar überlegen. Denn der individuelle, konkrete Formungsprozess wird weder durch »Antizipation der Zukunft noch durch Reproduktion der Vergangenheit« (ebd., p. 63) festgelegt. Was ihn in Gang bringt und ihn in Bewegung hält, wird dadurch am wenigsten beeinflusst. Dennoch steht für Litt klar vor Augen, dass der Geist, sobald er eine gewisse Fülle und Gliederung erreicht hat, ohne *absichtsvolle und planmäßige Lehre und Übertragung* nicht das Auslangen finden wird, wenngleich die Lebensnotwendigkeiten und die auch für die Gesellschaft teuren Werte werbende Kräfte oder *anderweitige Empfehlungen* nicht nötig haben. Das Aufpflanzen von Bildungsidealen schreibt er interessengeleiteten Denkungsarten zu, zumeist mit dem Zweck, gewisse Inhalte der Bildung gegenüber Angriffen Dritter zu immunisieren. Wissenschaft, Kunst, Religion und Sittlichkeit bedürfen seiner Ansicht nach wegen ihres zeitlosen Selbstwerts keiner Legitimation in realisierten zeitlichen *Lebensformen*. Vielmehr sind sie als *Formprinzipien der Bildung* zu konstatieren.

Die Ablehnung von Idealen, wie etwa von einem, das an der Antike ausgerichtet ist, soll und darf bei Litt aber nicht als eine Ablehnung der entsprechenden Bildungsgüter missverstanden werden, sondern man solle sich in antike Texte: »hinein- und sie in sich hineinleben« (ebd., p. 65) lassen. Nicht aber »eint das Zeitlose sich von neuem mit dem Zeitlichen« (ebd.), sondern das Vergangene, damals Zeitliche wird durch die Brücke des Zeitlosen in einem ebenfalls im Zeitlichen sich entfaltenden Geist neuerlich manifestiert, ohne »es den Alten gleichtun« (ebd., p. 66) zu wollen. Das *lebendige Selbst der eigenen Person* kann und soll nicht nach einem *Musterbild*, einer zeitgebundenen Form, zurechtgemacht werden. Dies gilt für ihn für die *Irrungen des klassischen Humanismus* wie auch für die *deutsche Bewegung,* die eine Kanonisierung der deutschen Vergangenheit versuchte. Einer *in planendem Entwurf vorkostenden Gabe* braucht es für gelungene Bildungsprozesse nicht. Die Sorge einer Formzersetzung entbehrt für ihn jeglicher Grundlage, da *bildende Kräfte stets und überall irgendwie am Werke sind* (ebd., p. 70). Alle Anläufe zu Bildungsideen sind für ihn mehr Symptome der Not als Mittel der Heilung.

Die Blüte der Ideale sieht er in dem unzulässigen Transfer eines Verständnisses des *Technischen* in den Bildungsprozess. Erfolg, mehr noch Erfolgsmöglich-

keit, wird da geortet, wo Zwecke erfüllt werden. »Für dieses Denken ist Klarheit der Zweckbestimmung Bedingung des Gelingens, Abwesenheit so viel wie richtungsloses Experimentieren.« (Ebd., p. 70f) Bildungsideale sind daher »der Ausdruck des Unterfangens, lebendige Form als zu realisierenden *Zweck*, als zu erreichendes *Ziel* vor dem Auge des Erziehers aufzurichten.« (Ebd., p. 71). Ein Abgehen von Idealen ist für Litt daher ein den tatsächlichen Lebensbedingungen angemessener Weg und zeigt auch die *gebotene Achtung* vor dem individuellen Leben. Alles andere wären Kunstgriffe oder Herstellungsmythen.

Der gute Sinn des Führens

Die dialektische Methode verlangt die Erwägung der Synthese und diese ist, gemäß Litt, für den Bildungsprozess nicht nur dann als optimal zu betrachten, wenn dieser als naturwüchsig angesehen wird. Litt identifiziert den reflexhaften Umstand, dass dort, wo sich der Wille der *Zukunft* zuwendet, rasch das Programm des Wachsenlassens ins Treffen geführt wird (ebd., p. 86). Er hält dagegen, dass der Begriff des *Eingeborenseins* und der *natürlichen Entwicklung*, »ungeachtet seines ehrwürdigen Alters […] auf einem kardinalen Irrtum« (ebd.) beruht. Nämlich dass er die »Werdebedingungen des organischen Wachstums, also eines Naturprozesses, unbesehen auf das ganz anders strukturierte Geschehen der geistigen Welt« (ebd., p. 83f) überträgt. Im Extremfall würde das gar einen Rückfall in die Barbarei bedeuten.

Ungeachtet dessen, dass »diejenigen Schöpfungen des Geistes, die der Zukunft vorbehalten sind, eben deshalb dem Zugriff dieser Gegenwart entzogen und für keine Form und Richtung ihres Tuns verfügbar sind« (ebd., p. 87), und ungeachtet dessen, dass »Ahnung, Wunsch, Hoffnung, Entschluß« sich nicht »als vollgültiger Wert in die Bilanz des präsenten Geistes einsetzen« (ebd., p. 88) lassen, sieht er Platz eben dafür in einem Erziehungsprozess. Dieser liegt jedoch nicht, das betrachtet er ja als überwunden, in der Zukunftsprojektion eines zu erreichenden Ziels oder Ideals, sondern vielmehr im erzieherischen Handeln. Denn »[w]ill er [der Erzieher, PS] das Bild der Zukunft, die die Gegenwart überwinden wird, den jungen Seelen recht eindrucksvoll nahebringen, wie könnte er darauf verzichten, mit ihnen darüber zu sprechen! Und wie spricht er mit ihnen? In der Sprache seiner, der zu überwindenden Gegenwart, in ihr, in der so unendlich viel Vergangenheit sich zu festem Gebilde verdichtet hat!« (ebd., p. 90f). Die erzieherische Leistung besteht nicht in einem Führen, sondern stellt eine *einführende* Tätigkeit dar (ebd., p. 94), um in der Welt der Idee heimisch zu machen. Aber dies ist nicht alles, denn »es gelte doch auch dem werdenden Menschen selbst in der ganzen Besonderheit seiner Anlage, seiner Entwicklung,

seiner äußeren und inneren Schicksale irgendwie Beistand zu leisten, mit Rat, Unterstützung, Wirkung und Gegenwart an entscheidenden Stellen und zumal in kritischen Lagen voranzuhelfen.« (Ebd., p. 98f)

Die *prometheische Zuversicht* eines Herstellungsgedankens ist bei den ErzieherInnen nicht angebracht, vielmehr weist Litt ihnen eine unterstützende Rolle zu. Man solle »hinter dem Namen *Erziehung* nichts suchen, was in der Sache außerhalb der pädagogischen Provinz liegt.« (Ebd., p. 106) Dies auch vor dem Hintergrund, dass die diagnostische Leistung des Erziehungssystems, wer welche Leistungsfähigkeit hätte, begrenzt ist. Seine Polemik, dass »[e]s [...] wahrhaft nicht die Schlechtesten [sind, PS], deren Werdegang alle psychologischen Prognosen und pädagogischen Prophylaxen über den Haufen wirft« (ebd., p. 104), zeigt, dass dem Werden ein wesentlicher Beitrag zur Gestaltung von Zukunft beigemessen wird. Wieder Bezug nehmend auf die zuvor angeführten unterschiedlichen Menschenbilder könnte man Hans Blumenberg zitieren, dass es ein »entscheidender Unterschied [ist, PS], ob wir das Gegebene als das Unausweichliche hinzunehmen haben oder ob wir es als Kern von Evidenz im Spielraum der unendlichen Möglichkeiten wiederfinden und in freier Einwilligung anerkennen können.« (Blumenberg, 1981, p. 94)

Stufen unter und über uns – über sich nachdenken

> On the cornice of the wardrobe, the hand of an amateur had painted this inscription: *Mistrust all enterprises that require new clothes.*
> E. M. FORSTER
> A ROOM WITH A VIEW

Der amerikanische Transzendentalismus sowie der daraus erwachsende Pragmatismus hatten vor dem Hintergrund des Bruchs mit der kontinentalen Tradition ihr Bildungsdenken neu positioniert. Diese Neupositionierung wurde wesentlich von einer anthropologischen Neubestimmung des Menschen begleitet, was hieß, dass die gesamte menschliche Entwicklung in die Verantwortung des reflektierenden Menschen gestellt wurde. Scheinbar überzeitliche, feststehende Komponenten der Welt begannen verhandelbar zu werden. Dewey diente philosophisches Denken der methodisch gestützten und demokratischen Verhandlung und wurde insofern zur Erziehungsinstanz der Menschheit.

Im Roman *Zimmer mit Aussicht* von E. M. Forster (EA 1908) amüsiert sich der junge Freddy Honeychurch darüber, dass an der Garderobe des kürzlich angemieteten Hauses der Vater-Sohn-Familie Emerson (!) der Spruch *Misstraue allen Unternehmungen, die neue Kleidung verlangen* aufgemalt ist. Spätestens beim Auspacken der Umzugskartons und der darin befindlichen Bücher (Byron, Housman, Butler, Gibbon, Schopenhauer, Nietzsche – alles keine Konformisten) lässt sich erkennen, dass dieses Graffiti kein Zufall ist und auch nicht Ausdruck maßlosen Geizes, sondern ein Statement zum Grundmotiv des Romans, nämlich des Kontrasts von Statischem und Dynamischem sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene. Der Spruch ist ein ungefähres Zitat aus Thoreaus Roman *Walden or Life in The Woods* (1908): »[...] beware of all enterprises that require new clothes, and not rather a new wearer of clothes. If there is not a new

man, how can the new clothes be made to fit?« (Thoreau, 1908, p. 19). Thoreau weist darin deutlich auf den Träger von Kleidung hin, der neuen Gegebenheiten gewachsen sein muss und nicht allein durch Äußerlichkeiten eine Anpassung vollzieht. Denn, so formuliert erin einem Brief aus dem Jahr 1848, »[d]as Äußere ist nur die Außenseite von dem, was drinnen ist. Die Menschen sind nicht unter Gewohnheiten verborgen, sondern werden aufgedeckt durch sie; sie sind ihre wahren Kleider.« (Thoreau, 2012, p. 7)

Den Beginn des folgenden Abschnitts macht eine Skizze der europäischen Tradition des neuzeitlichen Denkens. Dieses war herausgefordert, die Autonomie des Menschen in dem zunehmenden Bewusstsein der weitreichenden Heteronomie des Daseins und der Lebensführung zu deuten. Diese Heteronomie war Hintergrund und Bezugspunkt für das im weiteren ausgeführte amerikanische Denken. Auch wenn die Darstellung holzschnittartig bleiben muss, spannt sie doch das Feld der Überlegungen auf, die bei den beiden Autoren Emerson und Dewey als emanzipatorisches einerseits und demokratisches Projekt andererseits ausgestaltet wurden.

SELBSTBESTIMMUNG ZWISCHEN BESTIMMTSEIN UND BESTIMMEND SEIN

Als David Hume die »platonisch-christliche Vorstellung von Selbstlenkung vom Sockel gestoßen« (Seel, 2002, p. 280) hatte, als er die menschlichen *passions* als grundsätzliche Antriebskraft und Beherrscher der Vernunft ausrief, schien die Selbstbestimmung, sprich der Glaube, »den Kurs des eigenen Lebens […] aus eigener Überlegung[...] fest [...]legen zu können« (ebd., p. 280f), illusorisch geworden zu sein. Das Bestimmen, das bestimmend Sein, konnte sich alleine noch im Möglichkeitsraum des durch das Unvernünftige bestimmt sein bewegen.

Kant nahm in seiner praktischen Philosophie Anlauf, die Selbstbestimmung des Menschen durch eine relative Heteronomie zu retten. Auch wenn für ihn evident war, dass »der Wille […] sich nicht selbst [gibt, PS]« (MS, BA 94), so gewinnt für Kant der Mensch dadurch Autonomie, dass er sich ein gesetzliches Regelwerk aus menschlichen Vernunftgründen gibt, das ihn leitet und damit letztlich wieder selbstbestimmt handeln lässt. Die Antriebe mögen unverfügbar, fremdbestimmt sein, dies muss jedoch nicht auch für die Form und das Ziel des Denkens und Handelns gelten. Eine umfassende Selbstbestimmung bleibt mit dieser Denkbewegung aber, wie schon bei Hume, ausgeschlossen.

Dieser relative Selbstbestimmungsbegriff hat auf vielfältige Weise Widerspruch ausgelöst. Hegel unternahm neuerlich einen Anlauf hin zu einer absoluten

Selbstbestimmung, die unter sich wechselseitig anerkennenden Subjekten die Selbstbeschränkung als ein sich selbst bestätigendes Selbst sieht. Nietzsche sah in der Betonung des individuellen Bestimmens, der Setzung oder Erzeugung von Werten, welche das Selbst in freier Wahl vornimmt, eine Möglichkeit der völligen Selbstbestimmung und betonte, dass der Mensch nur unterlassen soll, »was nicht auf dem Weg seiner persönlichen Selbsterschaffung liegt.« (Seel, 2002, p. 284)

Während in der kontinentalen Tradition Simmel (1911) den Menschen einer ex ante entstandenen und zunehmend überfordernden Fülle und Intensität an kulturellen Objektivationen ausgesetzt sieht, ringt Martin Heidegger damit, einen Ausgleich zwischen individuellem *Entwurf* und jeweiliger *Geworfenheit* zu schaffen, eine Balance des Daseins herzustellen. Für ihn fände sich der Mensch in die »Seinsart des Entwerfens geworfen.« (SZ, 1927 p. 145) Die Schieflage Nietzsches sollte, so Heidegger, durch ein Modell von Einheit, von Integration beider Momente in einem Gemeinsamen aufgehoben werden, um einer Verabsolutierung des Daseins im Einen oder Anderen vorzubeugen.

Im amerikanischen Denken reagierte man auf Nietzsche mit transzendentalistischem Denken (Emerson), einem vertrauensvollen Verständnis, welches das Natürliche, die Antriebe, wenngleich nicht in der Verfügungsmacht des individuellen Menschen letztlich einem Schöpferplan entspringen sah. Dennoch wies Emerson eine ex ante-, aber auch ex post-Festlegung individueller und kultureller Erfahrung zurück und betonte die Notwendigkeit eines Kulturreformprogramms, das in actu des handelnden Subjekts seine Begründung findet. Dewey wiederum, der das emersonsche Denken mit Hegels Geschichtsphilosophie verband, behielt dieses Moment des in actu bei, berief sich hinsichtlich des gesellschaftlichen Fortschritts aber auf wissenschaftliches Denken als intersubjektives Korrektiv. Wobei er in pragmatistischer Weise, gleichsam als positiven Nihilismus, jeglichen endgültigen Wahrheitsanspruch verwarf.

NATUR, HEROISMUS UND SELBSTKULTUR – EMERSON

Emersons Denken ist wesentlich von einem biologischen Entwicklungsdenken geprägt. Ein Besuch im Pariser naturhistorischen Museum im Jahr 1833 hatte ihn tief beeindruckt und mit den damals rezenten Gedanken zur Deszendenztheorie vertraut gemacht. Seine Rezeption dieser Theorie mag eine recht subjektive gewesen sein (siehe Mehne, 2008b). Er betonte nicht so sehr die Höherentwicklung, als vielmehr das konkrete individuelle Lebewesen, das sich in Auseinandersetzung mit den Lebensumständen zu bewähren hat. Die Lebensaufgabe stellt

sich ihm zufolge für einfache Lebewesen in derselben existenziellen Schärfe, wie für die komplexesten, einen qualitativen Unterschied kann er darin nicht erkennen. Und sie stellt sich auch für jedes endliche Subjekt, das sich einer potenziell unsterblichen Natur gegenübersieht. Die Tatsache der Nichtvererbbarkeit ontologisch erworbener Eigenschaften (Cassirer, 2009, p. 137) verschärft Emersons Ansicht noch. Und damit sind auch sämtliche kulturelle Leistungen der Menschen angesprochen.

Natur und Leben

Schon zuvor hatte sich Emerson in seinen privaten Aufzeichnungen, aber auch in Vorträgen und Aufsätzen ab den 1830er Jahren mit den Naturstudien und der Naturauffassung Goethes auseinandergesetzt (Mehne, 2008a, p. 137). Es sind aber im Unterschied zu Goethe gerade die ahistorischen Aspekte der Natur, die Emerson beschäftigten, vor allem die metaphysische Beziehung (*occult relation*) der Lebewesen untereinander sowie die Vielfalt der Lebensformen als Ausdruck der Umweltanpassung nach einem Schöpferplan. Die für Emerson evidente spirituelle Verwandtschaft von Natur und Mensch legitimierte in der Folge dann auch Übertragungen von Naturerkenntnissen – nicht allein von biologischen – auf den Menschen. Ein zentrales Beispiel hierfür ist Emersons Selbstkultur.

All dies hatte Konsequenzen für sein Bild des Menschen, den er einerseits als Subjekt und auch Individuum, andererseits als gesellschaftliches Wesen begriff. Denn die gesellschaftliche Dynamik, die auch für ihn evident und unbestreitbar ist, basiert auf den individuellen Leben, die in ihrer existenziellen Dimension eine hohe Stabilität und Wiederholung zeigen. In Self-Reliance schreibt er in seiner bildhaften Weise: »Society is a wave. The wave moves onward, but the water of which it is composed does not.« (SR CW 2, p. 49)[30] Angesichts dieser wahrgenommenen Opposition von individuellem Leben und Natur positioniert er sein Geschichtsverständnis neu. Diese Neupositionierung spricht er prominent gleich zu Beginn von Nature aus: »Our age is retrospective. It builds the sepulchres of our fathers. It writes biographies, histories, and criticism.« (Nat CW 1, p. 7) Vor dem Hintergrund der Verselbstständigung des *New England* von der *Alten* Welt wird deutlich, dass es sich hierbei um ein kulturelles Reformprogramm handelt. Allein geschichtliche Erfahrung stellt, wie Emerson schreibt, keinen grundsätzlichen Wert in der Bewältigung konkreter Lebenssituationen

---

30 Die Werke Emersons werden, wenn nicht anders angeführt, nach The Collected Works of Ralph Waldo Emerson. Edited by Alfred R. Ferguson et al. 1971ff (CW) zitiert.

dar, in denen Individuen und Gesellschaften sich, zumal in einer *Neuen Welt,* zu bewähren haben. Schärfer noch bezeichnet er die höhere Gewichtung von geschichtlich übermittelter Erfahrung gegenüber unmittelbarer Erfahrung als ein Zeichen der Dekadenz. Geschichte ereignet sich, ist aber singulär. Nur eine je neue Auseinandersetzung damit kann begründete Entscheidungen fundieren. Entwicklung, menschlich-individuelle wie auch kulturelle, muss, so Emerson, andere Methoden wählen, um nicht in Imitation oder kulturelle Determination zu verfallen. Im Grunde ist es eine Rückbesinnung auf die Natur als zeitloses Korrektiv. Gleichzeitig betont Emerson aber, dass eine einfache Rekapitulation im individuellen Leben nie möglich ist, denn »[l]ife has no memory« (Exp CW 3, p. 40). Und man sollte sich auch nicht der Erwartung hingeben, dass ein Eindringen in die Welt Aufschluss darüber gibt, denn »[w]e live amid surfaces, and the true art of life is to skate well on them« (Exp CW 3, p. 35) – Hier könnte man vielleicht eine Parallelität zum Menschenbild, das später Deleuze für eine Kontrollgesellschaft gezeichnet hat, entdecken. Die dafür typische Bewegungsform hatte Deleuze mit Surfen beschrieben (Deleuze, 1993, p. 258). Eine Einschätzung, die Emerson im Analogieschluss aus den Wissensbeständen der zeitgenössischen Physik zieht: »Then the new molecular philosophy shows astronomical interspaces betwixt atom and atom, shows that the world is all outside; it has no inside.« (Exp CW 3, p. 36)

Selbstkultur in *Representative Men*

Diese Methode eines kulturellen Reformprogramms fand Emerson unter anderem in einer neu konzipierten Biografik, die zunächst nationalistische oder zumindest patriotische Züge trug wie im *American Scholar.* In der Folge nahm er davon Abstand. Unter Bezugnahme auf Plutarch und Carlyle (On Heroes, Hero-Worship, & the Heroic in History) entwarf er anhand von historischen Figuren Typen, die einen Vorbildcharakter einnehmen können. Anders als Spranger, der eine psychologische Idealtypologie vorschlug, waren es bei Emerson reale Menschen, die im Vordergrund standen: Plato, Swedenborg, Montaigne, Shakespeare, Napoleon und Goethe wurden nicht als Lebensformen, sondern als individuelle, aber vorbildhafte Leben dargestellt. Einen Anspruch auf Vollständigkeit der Typologie erhob Emerson nicht. Rein von der Form her betrachtet, überraschen die Biografien, die er in *Representative Men* zusammengefügt hat. Sie wirken skizzenhaft und wenig detailverliebt. Emerson spricht dies auch offensiv an und will sich keinem *Boswellism* hingeben. Dies ist eine Anspielung auf einen der damals bekanntesten englischsprachigen Biografen, auf James Boswell, der unter anderem in *Life of Samuel Johnson* mit detailhaftesten Präsentationen von

Aussagen und Lebensgewohnheiten aufwartete. Emersons Anliegen war nicht die Darstellung von Geschichte am Beispiel individueller Menschen, aber auch nicht des individuellen Menschen selbst als Lebensform im historischen Kontext. Was war aber dann der Zweck dieser Biografik? Aufschluss bietet das Schlüsselkapitel *Uses of Great Men* (UGM CW).

Wenngleich sich Emerson in der Arbeitsweise der Darstellung doch wesentlich von Plutarch unterscheidet, den er vielfach als ein entsprechendes Vorbild benennt, verfolgt er doch ein sehr verwandtes Ziel. Nicht anekdotische Schilderungen stehen bei ihm im Mittelpunkt, sondern er errichtet eine Typologie, für die konkrete historische Personen Pate stehen. Der primäre Zweck der Präsentation ist nicht, vermeintlich Bedeutsames über die beschriebenen Menschen zu erfahren, sondern Emerson will eine Auseinandersetzung der LeserInnen mit den typenbildenden Menschen und deren Themen anregen. Der/die RezipientIn wird tatsächlich zum Adressaten/zur Adressatin seiner pragmatischen Poetik (Mehne, 2008a, p. 104). Im Abschnitt über den Poeten Shakespeare spricht er es explizit aus: »As long as the question is of talent and mental power, the world of men has not his equal to show. But when the question is to life, and its materials, and its auxiliaries, how does he profit me?« (RM CW 4, p. 124).

Dieser Nutzen wirkt durchaus ambivalent. Einerseits kann die Vorbildwirkung unbestritten eine erhebliche Wirkkraft beim/bei der Einzelnen haben, andererseits kann die offenkundige Größe dieser Männer (es sind ja nur Männer, obwohl zeitnahe Biografiesammlungen bereits einzelne Frauen aufgenommen hatten) oder vielmehr die Diskrepanz des eigenen Lebens zu dem ihrigen abschrecken oder entmutigen. Dies sieht Emerson nicht mit dieser Schärfe, denn er erhebt das Streben nach Exzellenz gleichsam zum Naturmechanismus: »Nature seems to exist for the excellent« (UGM CW 4, p. 3). Das Leben erhält auf diese Art Würze und wird »sweet and tolerable« (ebd.). Denn das faktische oder ideelle Streben gestaltet sich immer im Verhältnis zu Übergeordnetem. Gewisse kultische Züge sind unverkennbar. Und hier stand Emerson nicht allein, sondern befand sich in guter Gesellschaft, nicht zuletzt mit Carlyle und Plutarch sowie der diesbezüglich langen europäischen Tradition.

Emersons erster wirklicher Kontakt mit Goethe war seine Lektüre des Wilhelm Meister im Jahr 1828 in der Übersetzung von Carlyle. Diese hat ihn dazu bewogen ihn als einen Repräsentanten für den Menschentypus des Schriftstellers auszuweisen. In Anerkennung seiner Arbeit, die er als vollgestopft mit Weisheit, Kenntnis der Welt und deren Gesetze beschreibt (GoW CW 4, p. 149f), pflichtet er in gewisser Weise all den Bewunderern zu, dass darin erstmals eine Abzirkelung moderner Gesellschaft gelungen wäre, aber sieht dennoch eine erhebliche

Diskrepanz zu seinem eigenen Verständnis einer Lebensführung in *nicht-aristokratischen* Gesellschaften.

Insofern spricht sich Emerson explizit für eine an Exzellenz ausgerichtete Selbstkultur aus und nicht für ein Selbstsorge-Konzept einer harmonischen persönlichen Ausgestaltung. Das für ihn natürliche Streben auch in Form der Nachahmung widerspricht damit nicht der Autonomie des Subjekts, das ungebrochen seine individuelle Größe und sein Potenzial adressiert. Er sieht in der freiwilligen Nachahmung also keine Knechtschaft (Mirabeau), die aufrichtigste Form der Schmeichelei (Colion) oder gar die aufrichtigste Form einer Beleidigung (Hubbard), sondern eine der menschlichen Natur eigentümliche Bewegung. Eine wesentliche, wenn nicht gar die wesentlichste Frage bleibt damit dennoch unbeantwortet »WHERE do we find ourselves?« (Exp CW 3, p. 45), übersetzt: Was ist das Zentrum oder der Ausgangspunkt, vom dem aus dieses Streben beginnen kann?

Erreichtes und Erreichbares – Perfektionismus

Gemäß Stanley Cavell bietet Emerson einen Ansatz für die – wenn auch völlig formale – Beantwortung der Frage, wer der Sprecher des Descartes'schen *cogito sum* sei (Cavell, 2001, p. 203). Allein Bedingungen werden angeführt, ohne die Substanz zu berühren. Diese Schwäche sei zugleich aber auch deren Schönheit, da insgesamt stimmig mit dem Geist der Meditationen. Seine *grammatische* Antwort lautet: Das seiende Ich muss, um zu existieren, sagen, dass es existiert (ebd.). Die Stimmigkeit des Gesamtkonzepts manifestiert sich in der Flüchtigkeit der sprachlichen Darstellung. Der Prozess der Entwicklung des Ich selbst bleibt aber geheimnisvoll, Emerson sagt »[t]he subject exists, the subject enlarges; all things sooner or later fall into place.« (Exp CW 3, p. 79)

Cavell hat in seiner Lesart Emersons diesen Prozess als moralischen Perfektionismus bezeichnet. Dieser wäre demnach eine durch und durch erzieherische Idee, die jedoch nicht regelhaft darlegt wird, sondern die er als Prinzip verankert sieht. Moralischer Perfektionismus zeichne sich dadurch aus, dass er überkommene kulturelle (moralische) Vorstellungen einer subjektiven Reflexion unterzieht, um die Gültigkeit für die je individuell aufgegebene Lebensform zu reflektieren (vgl. Nagl, 2001, p. 26f). Dieses Verständnis von Perfektikabilität, ja der damit verbundene Auftrag, diese auch zu nutzen, sollte aber nicht als ein Mechanismus der sozialen Differenzierung betrachtet werden. Dies sieht Cavell auch so und der obige Hinweis auf Emersons abwehrende Einschätzung von Goethes Bildungsdenken als Grundlage einer Aristokratisierung bestätigt dies wohl. In Emersons Verständnis von Perfektikabilität liegt auch keine Natur-

wüchsigkeit, wie bei Rousseaus *perfectibilité*. Emerson teilt mit Rousseau die nicht-teleologische Bestimmung insofern, als von ihm kein normatives Ziel der Bildbarkeit benannt wird. Den Pessimismus Rousseaus, dass die Freiheit, die dem Menschen gegeben ist, zur Entfremdung von der Natur und letztlich zur Degeneration führt, teilt er jedoch nicht. Es ist das die stoische Maxime, die Rousseau von Seneca übernimmt und seinem Roman Emile oder über die Erziehung (EA 1762) voranstellt: »Die Übel an denen wir leiden, sind heilbar; wenn wir uns davon befreien wollen, hilft uns die Natur selbst, denn wir sind zum Gesundsein geboren.« (Seneca, 1995, p. 172ff Buch II, Kap. 13)

Die Idee und Ausgestaltung der *Representative Men* sind ein stimmiges Beispiel, ja gleichsam ein Emerson'scher Handapparat, der helfen soll, den Anspruch der Perfektikabilität einzulösen. Eine Denkfigur, die als ein Bildungsideal ohne Preisgabe der Autonomie des Individuums verstanden werden kann. Das Erreichbare und das Erreichte in einem Spannungsverhältnis zu denken, führt zu einem empfundenen Entwicklungs-, oder anders gesprochen, zu einem Lernerfordernis. Eine Differenzierung, die im späteren Sozialbehaviorismus oder -pragmatismus bei Mead konsequent dargestellt werden wird.

Der hohe Wert der Autonomie führt auch dazu, dass das Erreichbare keine allgemeine Gültigkeit annehmen kann, kein Kant'scher Imperativ sein kann. In *Experience* beschreibt Emerson das Bild, dass wir uns auf einer langen Treppe stehend wiederfinden, Stufen unter uns und Stufen über uns. Diese vom Theologen Emerson wohl nicht zufällig gewählte Metapher weckt zweierlei Erinnerungen. Zum einen an die Jakobsleiter, die Irdisches und Göttliches verbindet, zum anderen daran, dass der nicht sichtbare Beginn ebenso wie das nicht sichtbare Ende, d.h. das Ziel, keiner absoluten Fundierung bedürfen, um den nächsten Schritt zu tun. Durch das gebotene Selbst-Vertrauen wird ein aufgegebener individueller Lebensweg beschritten.

Mit Bezugnahme auf Thoreau betont Cavell noch ein weiteres Prinzip in Emersons *Representative Men*, das einen weniger formalen Entwurf des Auftrags an die selbst verantwortete Lebensführung darstellt. Das alltägliche Handeln bedürfe einer zusätzlichen Komponente, um aus seiner Unreflektiertheit, seiner Sprachlosigkeit herausgelöst zu werden. Die geforderte reflexive Durchdringung des Handelns bei Thoreau, über den Emerson sagte, um seine Sensibilität zu betonen, »he found poetic suggestion in the humming of the telegraph-wire« (Emerson, 1940, p. 908), erfolgt durch das Schreiben.

Bevor auf Thoreau und das Schreiben des Selbst zurückgekommen wird, soll Deweys Werk einer ausgewählten Lektüre unterzogen werden. Dabei wird nicht »learning from the distance and closeness between Dewey and Emerson« (Saito, 2001, p. 389) im Vordergrund stehen, auch wenn die zeitgenössische amerikani-

sche Philosophie die Kontinuität von Transzendentalismus hin zum Pragmatismus betont. Kurzum, ob Dewey ein Emersonian war, oder Emerson ein Pragmatist war, sollen hier nicht näher untersucht werden (vgl. Friedman, 2007). Unzweifelhaft war Emerson ein wesentlicher Bezugspunkt in Deweys Denken, insbesondere was seine pädagogischen Sichtweisen betrifft. Die Einflüsse von James, vom naturwissenschaftlichen Entwicklungsdenken und insbesondere in seinen späteren Arbeiten der Einfluss von Mead sind aber ebenso evident.

PHILOSOPHY AS EDUCATION – DEWEY

Die Arbeit Deweys zeigt einzelne interessante Parallelen zu der von Georg Kerschensteiner, aber auch markante Unterschiede. So hat Dewey wie Kerschensteiner experimentelle Modelle zur schulpraktischen Umsetzung seiner Ideen realisiert, und zwar an der *University Elementary School*. Auch war die Frage der Staatspädagogik etwas, das beide insbesondere zu Beginn ihres pädagogischen Denkens intensiv beschäftigte und in ihre Modelle hinein verwoben ist. Und nicht zuletzt war für beide in ihren Konzeptionen die Frage des *hand-on Learning* von zentraler Bedeutung. Sie haben sich auch gekannt und sind sich begegnet, jedoch konnten sie in der persönlichen Begegnung dann doch nicht viel miteinander anfangen. Die kulturellen Unterschiede in den Fragestellungen und Zugängen waren sicherlich ein Grund dafür.

Auf der Ebene der kernigen Aussagen zur Situation der Bildungsinstitutionen waren beide mit deutlichen Worten nicht sparsam. Wurde Kerschensteiner weiter vorne schon zitiert, sollen hier nun einige Aussagen aus Deweys *Demokratie und Erziehung*, die sich gut in das Bild der geteilten Diagnosen von Goethe und Kerschensteiner fügen, angeführt werden: »Erziehung, die nicht in den Formen des Lebens erfolgt, nicht um ihrer selbst willen wertvoll ist, ist immer nur ein kümmerlicher Ersatz für die Wirklichkeit und birgt die Gefahr, zu verkrampfen und zu ertöten.« (Dewey, 2000, p. 178). Oder auch: »Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung kann Theorie in jedem Umfang erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden. Sie wird leicht zu einer bloßen sprachlichen Formel, zu einem Schlagwort, das verwendet wird, um das Denken, das rechte *Theoretisieren* unnötig und unmöglich zu machen.« (Ebd., p. 193)

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass dies nicht allein polemische Aussagen zum Zustand des Schulwesens waren, was sie bestimmt auch sind, sondern mit einer tiefgreifenden anthropologischen Neubestimmung einhergingen, womit auch schon der zentrale Unterschied zu Kerschensteiner angesprochen wäre.

Life means growth

Haltungen, Werte und Rollenverständnisse wirken, so schreibt Dewey in *Democracy and Education*, ebenso wie *äußere* Strukturen entlang zumeist implizit tradierter Bilder von geglücktem Menschsein. Für die schulische Bildung war das lange ein Heranführen an das aktuell vorfindbare Erwachsensein in der je gegebenen, von hegemonialen Kräften definierten Gesellschaftsordnung. Eine solche »cultural recapitulation and retrospection« (MW 9, p. 78)[31] oder »große Rekapitulation«, wie Bernfeld es bezeichnete (Bernfeld, 1925, p. 123), stellt aber im Kern betrachtet eine rückwärts gerichtete Perspektive dar und bietet den Lernenden, wenn sie sich darin erschöpft, keine früherkennende oder gar zukunftsgerichtete Orientierung. »Erziehung ist konservativ« (ebd., p. 76). Begriffskonzepte wie *Reifeprüfung* oder auch *Ausgelernt* geben Indizien ab für diese rekapitulierende Rolle von Bildung und Erziehung. Für die Dynamik unserer Lebenswirklichkeiten stellt das aber eine ungenügende Basis dar, sollen Individuen ermächtigt werden, eine aktive und souveräne Rolle im Hinblick auf ihre persönlichen Lebensentwürfe und –gestaltungen zu erlangen und ihren Platz in einem gemeinsam verhandelten und zu verantwortenden Bild von gelungenem Miteinander zu finden.

In vergleichsweise stabilen oder sich zwischen den Generationen kaum verändernden Gesellschaftsmodellen und wirtschaftlichen Situationen legitimierte sich auch das zunehmende Ausdifferenzieren des Bildungswesens, um allen jungen Menschen je nach individueller Begabung eine Entfaltungsmöglichkeit zu bieten. Eine Identifikation von entsprechenden persönlichen Dispositionen war demnach eine der Aufgaben des Schulwesens bzw. der LehrerInnenschaft. Im Kontrast zu Herbart beschreibt Dewey die Zielsetzung seines pädagogischen Programms folgendermaßen: »The idea of education advanced in these chapters is formally summed up in the idea of continuous reconstruction of experience, an idea which is marked off from education as preparation for a remote future, as unfolding, as external formation, and as recapitulation of the past.« (MW 9, p.

---

31 Deweys Werke werden, sofern nicht deutsche Ausgaben zitiert werden, nach den Ausgaben von Southern Illinois University Press, hrsg. von Jo Ann Boydston wiedergegeben.

86) Daher spricht Dewey in seinen bildungstheoretischen Werken bewusst nicht von Entfaltung, sondern von lernender Entwicklung (development) oder Wachstum (growth). Und wies explizit darauf hin, dass Schule sich nicht darauf beschränken darf, vorliegendes Wissen über Heute oder Gestern zu vermitteln. Solches Wissen über Gegenstände und Sichtweisen werde dann wichtig und zum Lernanlass, wenn es auch in unseren heutigen, konkreten Lebenszusammenhängen wirksam ist. Das heißt, erst im Zusammenhang mit unserem Leben gewinnt es an Bedeutung, erst durch die aktive Involvierung des lernenden Subjekts ist inhaltliche und wertorientierte Entwicklung möglich. Daher stand Dewey konsequenterweise traditionellen Curricula kritisch gegenüber, die allein auf eine fachwissenschaftliche Gliederung von Wissensbeständen abstellten. Damit würden alltägliche Lebenswelterfahrungen der Lernenden nicht systematisch eingebunden und würde weiters die Tradierung von Konventionen oder Wissenssystemen keiner Reflexion unterzogen.

Für Dewey lag klar auf der Hand, dass der Weg des Lernprozesses offen zu sein hat und es vor allem generell betrachtet kein Ziel gebe, das jenseits der Entwicklung selbst steht. Aus diesen Gründen vertrat er nicht die Vision einer Didaktik, die alles, was es zu lernen gilt, möglichst einfach vermitteln will. Die erforderliche Kultur des Lehrens und Lernens setzt ihm zufolge auf authentische Erfahrungen und sie begleitende Reflexion. Unterschiede der Rollen im Prozess sind nicht vorrangig auf ein Wissensgefälle zwischen Wissenden und Nichtwissenden zurückzuführen. Damit ist eine sukzessive Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess verbunden, die als zunehmende intellektuelle Emanzipation verstanden werden kann. Und diese hat eine erhebliche Externalität weit über den konkreten Wissenszuwachs oder die erweiterte Handlungsfähigkeit als intendierte Ergebnisse des Lernprozesses hinaus. Die individuelle Entwicklung und die persönliche Erfahrung, die dabei gemacht werden, stellen auf eine Ziel- und Inhaltskonsistenz ab. Denn wie schlüssig wäre es, so Dewey, wolle man durch von außen gelenkte Bildungsprozesse der Gefahr einer infantilisierten Gesellschaft und fremdbestimmten Meinungsbildungsprozessen entgegenwirken.

Die Unmittelbarkeit der Erfahrung auch insbesondere im schulischen Kontext war für Dewey in Verbindung mit einem stark betonten Individualismus des Menschen von Beginn des Lebens an wesentlich. Dies bedeutet, dass schon in den vorschulischen und – hier ist die Gefahr am größten – den schulischen Lebensphasen die Individualität zu ihrer Geltung gebracht werden muss. Nicht weil sie als ein Bildungsziel *herzustellen* wäre, nein, weil genau sie es ist, die Veränderung, Fortschritt, Wachstum (growth) erst möglich macht. Schon in *Democracy and Education* wies er ausdrücklich auf Emerson hin, der die vermeint-

liche Unreife des Kindes als dessen Naturell respektiert (siehe MW 9, p. 56), und in *Human Nature and Conduct* nennt er den Impuls die Triebfeder der kulturellen Weiterentwicklung und reiht sich damit gleichsam in die Nichtkonformismus-Sichtweise Emersons ein. *Unterricht*, verstanden als ein Wissenstransfer, wie methodisch kunstvoll und wertschätzend er auch umgesetzt sein mag, ist für Dewey ein erhebliches Gefahrenpotenzial für Individualität, individuelle Freiheit und letztlich für kulturelle Dynamik, und das aus zwei Gründen. Zunächst bestehe die Gefahr der Weitergabe von Erfahrung, ohne deren Entstehungszusammenhänge mit zu kommunizieren, und zweitens bestehe die Gefahr, damit allein die Tradierung fremden Wissens zu vollziehen und auf diese Weise die Lernenden von Handelnden zu Beobachterinnen und Beobachtern der Erfahrung anderer zu machen. Ob diese Haltung allerdings, wenngleich durch eine andere Form des Unterrichts, tatsächlich erreicht werden kann, blieb bis heute ungeklärt. Dies zeigte schon die deschooling-Debatte der 1970er Jahre. Aktuell findet sich dieser Fragenkomplex in rezenten Auseinandersetzungen mit der Methodologie des emanzipierenden Lehrens: »Critical education, like progressive education, fights teaching with teaching. […] The ideological teaching of critical theory, like the enlightened teaching of progressive education, fights fire with fire.« (Bingham, 2009, p. 411)

Woher stammt aber dieser doch erhebliche optimistische Glaube Deweys an die Individualität als »one's own true nature« und daran, dass der kindliche Impuls »brings something fresh into the world«? (ebd.) Die Klärung dieser Frage ist auch insbesondere deshalb von Bedeutung, da Deweys Idee von *growth* eben genau darauf basiert.

»A man should learn to detect and watch that gleam of light which flashes across his mind from within [...]« (SR CW 2, p. 139), wird Emerson von Dewey zitiert. Diesen Lichtschimmer bezeichnet Emerson auch als Intuition oder Instinkt. Es sind dies Umschreibungen für das je individuelle Sein, »[who] I am« (SR CW 2, p. 141), für die ungefilterte Natur, welche Emerson zufolge die Quelle allen eigenständigen Handelns und Denkens darstellt. Hier manifestiert sich die Verknüpfung des Alltäglichen mit dem Transzendenten, hier schimmert das Ewige im Hier und Jetzt durch. Geschickt spielt Emerson mit dem bedeutungsschwangeren Licht-Begriff, der in der christlichen Symbolik bis hin zum platonischen Lichtbild auftaucht. Menschliche Erfahrung wird gleichzeitig verabsolutiert und profanisiert und hebt damit in gewisser Weise die spiritualistischen Bildungsideen in sich auf. Damit wird aber auch deutlich, dass diese Spontaneität doch mehr ist als Lust und Laune, whim. In Self-Reliance schreibt Emerson: »I would write on the lintels of the door-post, Whim. I hope it is somewhat better than whim at last, but we cannot spend the day in explanation.« (SR CW 2, p.

134). Insbesondere der zweite Teil des zweiten Satzes kann als Beleg dafür dienen, dass Emerson eine zumindest vor-pragmatische Haltung vertrat. Die Intuition ist dem individuellen Menschen immanent und damit doch wieder etwas Natürliches, interpretiert Cavell diese Stelle (Cavell, 1972, p. 154). Dewey gründete darauf seine *naturalistische Philosophie des Wachstums* (Saito, 2005, p. 105) und entwickelte sie von einem adäquaten pädagogischen Ansatz hin zu einer Konzeption der Reflexion von Kultur und den Handlungen, die diese manifestierenden.

Im Vergleich der kontinentaleuropäischen Denkweise mit jener der *Neuen Welt* versuchte Dewey mit seinem Erfahrungsbegriff auch eine Versöhnung der Freiheitsbegriffe herbeizuführen, die, so sein Befund, unterschiedlich figuriert wurden: »In the American as in the English liberal tradition, the idea of freedom has been connected with the idea of individuality, of the individual«, aber »the continental European tradition the affiliation of the idea of freedom is with the idea of rationality.« (LW 13, p. 80) Diese Versöhnung erfolgt über eine Schachtelung. Die Freiheit des Individuums wird nicht nur als Möglichkeit, sondern auch als Antrieb für die Freiheit der Rationalität der Lebensführung des Individuums, aber damit auch der Gemeinschaft gesehen.

Progressive Gesellschaften

William James hat in seiner Geschichtstheorie einen methodischen Weg beschritten, um dem dualistischen Denken von Voluntarismus oder Determinismus zu entgehen. Verbunden hat er dies mit einem intermediären Modell, das weder einem prinzipiellen Optimismus noch einem hoffnungslosen Pessimismus verpflichtet ist. Am Ende seiner Religionsstudie schreibt er: Der Unterschied »zwischen einem Leben, dessen Grundton Resignation, und einem Leben, dessen Grundton Hoffnung ist« (James, 1979, p. 480), besteht darin, dass in dem einen Fall eine Chance existiert, in dem anderen nicht. Zufall ist und bleibt ein Element der Welt und auch das menschliche Handeln, die menschliche Werksetzung, die tatsächlich Neues in die Welt bringen können, sind ein zentraler Teil davon. Es besteht für James jedoch eine *Chance*, dass damit Fortschritt gegenüber dem Status quo erzielt werden kann. Er geht sogar so weit, dass er die menschlichen Handlungen als das alleinige Erlösungsprinzip konstatiert. In diesem *Meliorismus*, so hat David Marcel herausgearbeitet, steht es dem Individuum zu, die Welt in eine andere zu wandeln (vgl. Marcel, 1974).

Diese Verbesserungswürdigkeit und -fähigkeit bei James greift Dewey in vollem Umfang auf und sieht sie gemeinsam mit dem Denken Henri-Louis Bergsons als Beleg dafür, dass dieser Wandel der Welt in eine andere sogar im We-

sen der Dinge selbst stattfindet und nicht nur auf Ebene deren Zuschreibungen. Dass Dewey dabei von keinem sozialrevolutionären Konzept ausgeht, sondern von einem grundständigen, partizipativen sozialen Wandel, lässt sich daran erkennen, dass für ihn Fortschritt keine Frage des *Großhandels*, sondern des *Detailgeschäfts* (MW 10, p. 238) ist und in eine Vielzahl von individuellen intelligenten Anstrengungen zerfällt, die nicht in einem teleologischen Verständnis gedeutet werden können.

Der Non-Konformismus des transzendentalistischen Denkens hat sich damit in ein pragmatisches Fortschrittsdenken gewandelt und bedarf nun einer näheren Bestimmung, was dessen Mechanismen und Prinzipien sind. Dabei ist Dewey sehr weit gegangen, denn er hat versucht, einen Schritt zurück zu machen, um der abendländischen Philosophie – wie er sie einschätzt –, der Kultur der Passivität, die dem Theoretischen und Allgemeinen verfallen ist, zu entgehen. Er spricht von einem *Bankrott des Verständnisses von unwandelbaren Gütern*, die zu erlangen wären, im Leben und im Denken. Nicht weil sie an Wert verloren hätten, sondern weil die Annahme von Unwandelbarkeit und Ewigkeit in Natur und Geisteswelt keine Bedeutung mehr hat (vgl. MW 14, p. 198). Daher ist auch Perfektion kein Zielerreichen, sondern ein anhaltender Prozess, der tastend, experimentell eben und nicht teleologisch ist.

Von Fortschritt möchte Dewey erst unter besonderen sozialen Bedingungen denken. Der *Wandel* muss nicht *erzeugt*, aber er muss *organisiert* werden (vgl. LW 11, p. 41), schreibt er in seinen sozialphilosophischen Überlegungen und erblickt weder im Marxismus noch im Liberalismus geeignete Ansätze, um eine Basis für die Rekonstruktion von Erfahrung zu gewährleisten. Allein in einer demokratischen Staatsform sieht er es als anhaltend möglich, das menschliche Handeln in allen seinen Ausprägungen und die daraus resultierende Erfahrung wiederum selbst als Teil des sozialen Handelns zu organisieren.

Handlung und Erfahrung

Menschliche Handlung steht demnach im Zentrum des Denkens Deweys. Der praktische Umgang mit der Welt und die Gewohnheiten, die der Mensch dabei entwickelt hat, bestimmen den Menschen sogar in seiner Gesamtheit. *Handlung* steht dabei aber nicht isoliert für reflexionslose oder vorreflexive Handlung und bildet auch keinen Gegenpol zu handlungsfreier, intuitiver Reflexion.

Die essenzielle Verschränkung von Handeln und Reflektieren macht das pragmatische Denken zum Alternativprogramm gegenüber der kontinentalen Bewusstseinsphilosophie. Intelligente Reaktionen auf eine im Handeln erfahrene Widerständigkeit, ein im Handeln eingebettetes Denken und ein Denken über

dieses Handeln machen unser Leben aus und konstituieren unsere Lebenswelt. Die Dualismen wie etwa von Objekt und Subjekt werden durch ein Modell des experimentellen Weltumgangs vermieden. Und gleichzeitig ist jede Handlung allein als soziales Phänomen begreifbar.

Erfahrung (experience) wird bei Dewey zu einem Begriffskonzept, das bedeutungsschwer und komplex ist. Seine Erfahrungskonzepte werden sehr differenziert und lassen einerseits die Einflüsse von James (double-barrelled experience), aber auch von Hegel (etwa die Differenz von sinnlicher Gewissheit und Wahrnehmung) erkennen. Für Dewey ist Erfahrung ein »Experiment mit der Welt zum Zweck ihrer Erkennung« (Dewey, 1995, p. 187). Damit in Verbindung stehen feine Analysen von Reiz- und Reaktionszusammenhängen in mikrodidaktischen Situationen, denen hier aber nicht nachgegangen werden kann und soll.

Der Impuls wird bei Dewey gepaart mit Intelligenz auf der individuellen und mit wissenschaftlicher Methodik auf der kollektiven Ebene. In einem anhaltenden Wechselspiel von experimentellem Handeln und Reflexion konstituiert sich sein Erfahrungsbegriff, der nicht im Situativ-Unmittelbaren stehen bleibt, sondern gleichzeitig die Bedingungen der Erfahrung hervorhebt. Neuerungen haben damit immer zwei Komponenten: die intuitive Handlung, die wichtig und richtig ist, ja einen Teil des Lebens darstellt, sowie die Reflexion, gleichsam als »art of controll« (LW 4, p. 80). Diese zweite Komponente ist wichtig, da »extreme intuituionalism and extreme conservatism often go together« (LW 7, p. 267) und zu unreflektierter Tradierung von vermeintlich unabänderlichen, ewig gültigen Gütern und Werten führen. Diese Junktimierung von Intuition und Reflexion macht es in Folge auch möglich, in aller Konsequenz eben diese Entstehensbedingungen als Teil der Erfahrung einer Analyse und einer Revision zu unterziehen.

Diese epistemologisch bewusste Nicht-Differenzierung wissenschaftlichen und sozial-politischen Denkens und Handelns blieb nicht widerspruchslos und wurde bis zum Vorwurf des *social engineering* abgemahnt (vgl. Rogers, 2007).

Das Prekäre und das Stabile – Kultur

In *Erfahrung und Natur* wendet Dewey sein Erfahrungskonzept auf eine *Welt im Werden* an und zeigt damit, dass es sich um kein isoliert individuelles oder psychologisches Phänomen handelt. Er ist sich dessen bewusst, dass eine Rekonstruktion der Erfahrung Gefahr laufen kann, in einer anthropologischen Kulturbetrachtung aufzugehen (Dewey, 1995, p. 55). Aber genau das sieht er nicht als sein Projekt an. Vielmehr will er die Folgen einer als prekär und gefährlich erlebten Welt philosophisch untersuchen.

Dass die Welt ungewiss, unstabil und die Gefahren selbst regellos, unbeständig und unvorhersehbar sind, fordert den rationalen Menschen heraus. Umso mehr tut es dies, als auch die empirischen Dinge betroffen sind und es das Zufällige einschließt. Wenn nun aber Buß- und Sühneopfer zur Beschwichtigung der Götter oder der Natur nicht mehr die Methoden sein können, sich in dieser Welt davor zu schützen (ebd., p. 57), sondern der Mensch sich zumindest seit der Aufklärung dazu entschlossen hat, eine säkulare Rationalisierung zu befördern, und dies ein anhaltendes Vorhaben darstellt, macht Dewey auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, der bei den »Übergriffe[n] auf den Bereich des Unbekannten« noch weniger Überlegungen unterzogen wurde. Nämlich der Untersuchung des Umstands, dass »unbekannte Folgen, die aus der Vergangenheit fließen, die Gegenwart jagen«, und dadurch »die Zukunft noch unbekannter und gefährlicher« (ebd.) wird. Wenngleich das mystisch klingen mag, sind magische Absicherungen für Dewey nicht angezeigt. Wir hätten zwar mit einer Fülle von Maßnahmen die Vorhersagbarkeit gesteigert, durch Technik uns die Welt bequemer gemacht und Reichtümer angesammelt, die es ermöglichen, durch Unterhaltung als Mittel des Vergessens zu leben. All dies hat aber, so Dewey, den Charakter der Welt nicht grundsätzlich verändert (ebd., p. 59) und hat dem Universum (eben nicht mehr Kosmos) den Charakter der Kontingenz nicht genommen (ebd., p. 60f).

Das konkrete, widerspenstige Einzelne wird durch die universalen, allumfassenden Erklärungen nicht aufgeklärt. Die philosophierenden Denkweisen bezeichnet er vor diesem Hintergrund als *Familienzwiste*, die den Schritt vor die Haustür noch gar nicht geleistet hätten. Er plädiert für eine Sicht, die eine lebendigere Welt zulässt, die nicht durch enttarnte Mechanismen einer Klärung zugeführt werden kann. Er beschreibt sie andeutungsweise so: »Mängel sind die notwendigen Bedingungen der Vortrefflichkeit von Qualitäten; die Werkzeuge der Wahrheit sind die Ursachen des Irrtums; der Wechsel gibt der Dauer Bedeutung, und die Wiederkehr macht Neuheit möglich. Eine Welt die vollständig riskant wäre, wäre eine Welt, in der das Abenteuer unmöglich wäre, und einzig eine lebendige Welt kann den Tod in sich einschließen.« (Ebd., p. 61)

Bisher waren im Wandel begriffene Dinge für die Philosophie, auch für die Erfahrungswissenschaften selbst etwas, das dem *purgatorischen Reich* zugeschlagen wurde. Offenbar sei »[d]as Bemühen, die Stabilität des Sinns über die Instabilität der Ereignisse herrschen zu lassen [...] die Hauptaufgabe intelligenter menschlicher Anstrengung« (ebd., p. 63). Selbst die wenigen Philosophen des Wandels haben diesen wiederum verallgemeinert, regelmäßig, stufig oder anders verstetigt und dadurch dem der eigenen Erfahrung nach mit Anstrengung, Sorge oder Angst verbundenen Kontext entzogen. Die relevante Frage, wie man vor

dem Hintergrund evidenten Wandels und existenter Kontingenz sein Leben führen solle, wird dadurch aber, so Dewey, verstellt.

Der *philosophische Trugschluss* bestand darin, jenen Dingen, die im Wandel waren, einen anderen ontologischen Status zuzuweisen. Ungewisses oder Unfertiges wurde geringer geschätzt und unwirkliches Sein. So fanden sich vielfach jene Menschen, Philosophen, die auszogen, Lebenshilfen zu bieten, plötzlich in Asylen der Kontemplation, weil sie vor den Anstrengungen und dem Kampf zurückwichen, in der sichtbaren Welt die Stabilität zu erhöhen, Mäßigung einzumahnen, Gleichmut zu fordern, Tröstung oder Kompensation anzubieten. Es bedarf, will man wirksam werden, in der Welt ein »Ideal, das das Verhalten inspiriert und lenkt.« (Ebd., p. 66) Wenn das so sauber durchdachte und von inneren Widersprüchen befreite Ideal jedoch nicht alles Reale erklärt, so wird das Unerklärliche oder Widerständige klassifikatorisch in einer weniger bedeutsamen Seinsstufe eingruppiert. Dies hat für Dewey aber mehr Ähnlichkeit mit der Ordnung der Ereignisse des Lebens durch Dogma und Kult als mit dem Verstehen der tatsächlichen Bedingungen: »[...] eine Lösung hört auf eine Lösung zu sein und wird zu einem bloßen Ereignis des Daseins, wenn die vorangegangenen Entscheidungsbedingungen des Zweifels, der Zweideutigkeit und des Suchens aus ihrem Kontext verloren werden.« (Ebd., p. 75)

Antworten auf Fragen, die nicht gestellt werden, stellen die Souveränität des Individuums und seine Intuition in Frage, denn »[w]enn die menschliche Erfahrung diese Welt ausdrücken und reflektieren soll, muß sie durch Bedürfnisse charakterisiert sein [...]« (ebd., p. 76). Dass dies jedoch nicht einem Individualismus gleichkommt, versteht sich für ihn aus dem Umstand heraus, dass die Befriedigung von Bedürfnissen ebenso wie auch deren Weckung allein als soziale Phänomene denkbar sind: »[...] Befriedigung ist nicht subjektiv, privat oder persönlich: sie ist bedingt durch objektive Tendenzen und Mängel und wird verwirklicht durch objektive Situationen und Vollendungen.« (Ebd., p. 76)

Sein *philosophisches* Denken will zu Kenntnis nehmen, dass das wirklich Problematische der Ausgangspunkt ist und »dass der wirklich problematische Aspekt in einer wirklichen und spezifizierbaren Situation liegt.« (Ebd., p. 78) Dies trifft für ihn für Individuen zu, aber auch für das Denken allgemein, das dadurch eine reflexive Form annimmt und Zweifel, Forschung und Hypothese einschließt. Scheinbar fest gegründete und sichere Dinge können, ja müssen empirisch sein und die Natur der erfahrenen Dinge anzeigen, denn »an keinem Ort geschieht ein Sprung aus den empirischen, natürlichen Objekten und ihren Beziehungen heraus.« (Ebd., p. 79) Dies betrifft sodann in gleichem Maße jene, die für uns noch im Fluss sind, ungewiss, ungenau oder anderes. Das ist aber nichts Negatives, denn »Reflexion kommt nur in Situationen vor, die durch Ungewiss-

heit, Alternativen, Fragestellungen, Suche, Hypothesen, probeweise Versuche oder Experimente, die den Wert des Denkens überprüfen, charakterisiert sind.« (Ebd., p. 80) Zu Recht sieht Dewey sich bis hierher durchaus nicht im Streit mit dualistischen Metaphysiken oder idealistischen Ontologien. Den Unterschied macht jedoch aus, dass die Eigenschaften des Denkens, die zu Ungewissheit und anderem führen, von diesen nicht als ebenso real und empirisch bedeutsam angesehen werden, wie die *Objekte des gültigen Wissens* selbst. Dewey glaubt den *»letzte[n]* Beweis für echten Zufall, für Kontingenz, Irregularität und Unbestimmtheit in der Natur« (ebd., p. 81) allein im Denken zu finden. Und ein eventuelles Separieren, also eine neuerliche Kategorisierung hält er für aussichtslos, denn »[d]ie Verbindung problematischer und bestimmter Eigenschaften in der Natur macht jedes Dasein, wie auch jede Idee und menschliche Tat faktisch, wenngleich vielleicht ungeplant, zu einem Experiment.« (Ebd., p. 81) Und alles, was uns dauerhaft, wenn nicht gar ewig erscheint, ist einzig dem Umstand geschuldet, dass wir über »Veränderung nur in Termini der Geschwindigkeit und Beschleunigung« gewohnt sind zu sprechen und manche Dinge vorgefunden wurden oder uns überdauern, aber in größeren Zeiträumen als unser Bewusstsein überblickt dennoch nicht unveränderlich sind. Existenz und Ereignis sind dem entsprechend zwei Seiten einer Münze, Dewey sagt: »[j]ede Existenz ist ein Ereignis.« (Ebd., p. 82)

Diese vergleichsweise dauerhafteren Strukturen prägen jedoch das Denken und übernehmen Funktionen in der Ordnung der denkbaren oder neu hinzukommenden Elemente des Denkens. »Struktur ist demnach eine Konstanz von Mitteln, von Dingen, die für Konsequenzen gebraucht werden, nicht von Dingen an sich oder absolut.« (Ebd., p. 83) Damit werden für Dewey zwei oftmals als absolute Monarchen wahrgenommene Entitäten vom Thron gestoßen, die Materie ebenso wie der Name oder Begriff. Materie ist keine Ursache und Namen von Objekten bezeichnen keine Wesenheiten. Beide übernehmen temporär Eigenschaften in Prozessen des Denkens. Alles wird damit zum Gegenstand des Denkens, ein vermeintlich Dahinterliegendes wird darin aufgehoben.

Die Teilhabe gelingt dem Individuum dann, aber auch nur dann, wenn es in diesen Prozess in der einen oder anderen Form eingebunden ist. Und hier wird der Mensch auf die Handlungskomponente des Erfahrungsbegriffs und die konkrete Situation, in der es sich zu bewähren heißt, zurückgeführt. Ordnung und Fortschritt, Dauer und Fließen, Gesetz und Freiheit, rationaler Wille und Begierde, Gleichförmigkeit und Wachstum, Tradition und Innovation, Wirkliches und Mögliches, all diese Bezeichnungen, die im Denken ins Verhältnis gesetzt werden, bilden Phasen oder auch Ausschnitte der Verwobenheit dieser Prozesse ab. In gewisser Weise kehrt Dewey zu den Wurzeln seiner philosophischen Ge-

schichte, die Hegel'sche Dialektik zurück und die Synthese, die er vorschlägt, ist eine die Polaritäten oder Dualitäten durch die Auflösung in einem übergeordneten verwobenen Prozessgefüge als Lebensphilosophie anbietet. Aber und insofern geht er weiter darüber hinaus, da sich die »Metaphysik [...] damit begnügen kann, diese Eigenschaften zur Kenntnis zu nehmen und zu registrieren, ist der Mensch nicht auf beschauliche Weise von ihnen frei. Sie verwickeln ihn in Verwirrungen und Nöte und sind die Quellen seiner Freuden und Leistungen.« (Ebd., p. 86)

Zielerreichung und Scheitern

Im konkreten Leben, in alltäglichen Situationen müssen diese sich im Extremfall bis zur Existenzgefährdung zuspitzenden Differenzen bewältigt werden. Es ist aber nicht allein der durchaus berechtigte Egoismus des besseren Lebens oder Überlebens, der die Wahl zwischen den Optionen verlangt. Und hier vollzieht Dewey einen Übergang von ontologischen Überlegungen hin zu ethischen Folgerungen. Eine Philosophie, die ihrem Namen gerecht werden will, muss ein Verfahren darstellen, das Entscheidungen und Anstrengungen der Individuen, die gemeinsam Realität konstituieren, unterstützt, dies jetzt und künftig nicht in einem blinden, geschichtslosen Experimentieren zu tun. Erfahrung als Reflexion der im Lebensvollzug handelnden Menschen eröffnet neue und erweitert Wege der Natur des Menschen. Dann und nur dann, wenn sie »zerbrechliche Güter festigt, sichere Güter erweitert und die prekären Versprechen des Guten, die in den erfahrenden Dingen liegen, freier erfüllt werden können« (ebd., p. 87), ist sie voll und ganz Philosophie.

Erfahrung und Natur ist der Entwurf einer Philosophie, die *Interesse, Denken, Planen* und *Streben* des Menschen in der Welt ergebnisoffen lenken will. Und zwar in einer Welt, die nicht als starr hingenommen werden muss, sondern in all ihren Elementen als Gestaltungsaufgabe gesehen werden kann. Der Umstand, dass Kontingenz und Unsicherheit in der Welt gegenwärtig sind, macht *Zielerreichung oder Scheitern* nicht zu einem starr ablaufenden Mechanismus. Das Leben bleibt riskant. Die Gestaltungsaufgabe, die Dewey den handelnden, beobachtenden und nachdenkenden (experimentierenden) Menschen zuschreibt, liegt darin, bisher unvollendete Prozesse des Daseins in einem sozialen Miteinander in eine zwischen grundsätzlich gleichen Individuen und damit demokratisch verhandelte Stabilität überzuführen.

Insofern ist seine Philosophie eine Erziehungsmethode und Erfahrung (*experience*) und Begründung sind Mittel und Ziel eines jeden Erziehungsprozesses. Jedoch nicht damit der Mensch wie im Verständnis Kants erst durch Erziehung

Mensch werden kann, sondern damit der Mensch von Kindheit an und über die gesamte Lebensspanne hinweg aktiv handelnder Teil dieses sozialen Wandelprozesses ist. Im großen Strom dieses Prozesses spielen sich die kleinen und großen Dramen der einzelnen Leben ab. Dass diese sich zunehmend selbst in Szene setzen, bildet den Ausgangspunkt des abschließenden Kapitels. Denn wenngleich Dewey zu Recht die Beobachterposition im Prozess der Erziehung problematisiert, wird sie hinsichtlich der Reflexion in anderer Gestalt eingefordert. Dies betrifft die individuelle Perspektive, aber ebenso sein Denken über die Rolle der Philosophie selbst. Denn die Verhandelbarkeit der Welt sollte durch Wissenschaftlichkeit und Demokratie befördert werden. Dies bringt Deweys Verständnis von Philosophie auf den Punkt und in diesem Sinn ist sie Erziehungsinstanz für die Menschheit.

Ästhetik der Unabgeschlossenheit

> Die Chance liegt allein noch beim Einzelnen. Der Einzelne hat die Welt zu bestehen. Von ihm aus ist alles wieder zu gewinnen. Nur von ihm, das ist seine grausame Einschränkung.
> FRIEDRICH DÜRRENMATT
> VOM SINN DER DICHTUNG IN UNSERER ZEIT
> LITERATUR UND KUNST

Hinsichtlich der Betrachtung der gesamten Lebensspanne liegen für Lehren und Lernen zwei Brüche hin zu einer Unabgeschlossenheit klar auf der Hand. Diese betreffen inhaltlich nicht abschließbare Bildungsphasen sowie die Entgrenzung des professionell gestalteten oder begleiteten Lernens hinsichtlich der Würdigung lebenspraktischer Erfahrung. Betrachtet man weiters Lernen als ein existenzielles Verhältnis zur Welt, so werden hier anhand von Daseinsmetaphoriken der menschlichen Existenz, dem Verhältnis von Innen und Außen und den damit verbundenen Standortbestimmungen Betrachtungsebenen der Unabgeschlossenheit erschlossen. Als einen Auftrag an jede und jeden Einzelnen kann man die Verwirklichung geschichtlicher Vernunft sehen. Untersucht wird, ob dies – vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Gesellschaft, die es mitzutragen und zu gestalten gilt – auf einen Appell, einen Imperativ oder auch auf eine Bürde reduziert wird oder lebenslanges Lernen als ein vernunftbasiertes Zivilisationsprogramm interpretiert werden kann.

Betrachtet man die politische Diskussion um lebenslanges Lernen, so kann man den Eindruck gewinnen, dass es sich dabei um eine regelrechte Notwendigkeit handelt, um den aktuellen Anforderungen moderner, globalisierter Gesellschaften an Individuen Ausdruck verleihen und Angebote zur Bewältigung des rezenten sozialen Wandels machen zu können. Pointiert wurde der Diskurs auch als »rhetorisches Fanal technizistischer Bildungsreform« (Knoll) bezeichnet, als

»beautifully simple idea« (Field) und als »Slogan« (vgl. Gonon, 2002b) kategorisiert oder banalisierend als Analogie zu »life-long breathing« (Carter) dargestellt. Die kritischen Positionen wiederum betonen, dass damit massiv und zum Teil ungebührlich in die autonome Lebensführung des/der Einzelnen eingegriffen werden würde und bei kritischer Analyse ein Menschenbild manifest wird, das gegen die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gerichtet ist, was etwa im Begriff *employability* seinen Ausdruck finden würde. Auch der Eingriff in die Souveränität von Individualität selbst, die im Modus einer *totally pedagogised society* eine lebenslange *trainability* (Bernstein) einzulösen hätte, wird angeführt.

Die vorherigen Abschnitte haben intelligiblen Wurzeln des Denkens über die Wechselbeziehung von Individuum und Gemeinschaft in mehr oder weniger engen Zusammenhängen mit dem Bildungsdenken nachgespürt. Besonderes Augenmerk wurde auf Ansätze gelegt, die Individuation unter dynamischen oder im Wandel begriffenen gesellschaftlichen Bedingungen behandeln oder diesen Wandel qua eines individuellen Wandels betrachten. Dabei lassen sich mit Blick auf den Anspruch lebenslangen Lernens Übergänge hin zu einem Denken der Unabgeschlossenheit erkennen, und zwar hinsichtlich der Grenzen des Individuums und auch der Stabilität der gesellschaftlichen Konzepte, welche vorgefunden werden. Gemeinsam ist diesen Konzepten bei aller Varianz, dass sie sich nicht vorrangig in defizitärer Weise, sondern als Gelingensbedingung für ein zeitgemäßes, ja sogar progressives, zukunftsoffenes Menschenbild verstehen. Solches Denken setzt im Zusammenhang mit den hier herangezogenen amerikanischen Autoren sowie der Gouvernementalitätsdiskussion auch explizit an einem Verständnis von Individualität an, das ein begründetes Ausgangskonzept für demokratische und plurale Gesellschaften sein kann, für ein zivilisatorisches Projekt also, das keine unbeteiligte ZuschauerInnenposition kennt und potenziell bereit ist, alles Vorgefundene nicht als gegeben hinzunehmen, sondern in Frage zu stellen und die Definitionsmacht, was und wie die Welt ist, in der wir leben, in all ihren Elementen zu einer sozialen Gestaltungsaufgabe zu machen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die appellhafte Aussage aus dem Faure-Bericht: »A New Man for a New World« tatsächlich programmatisch fassen. Und zwar nicht vordergründig als ein Reformprogramm zu mehr oder neuem Wissen und Können oder verbesserten Bildungstechnologien, sondern als eine Sichtweise auf den Menschen, die eine humanistische Welterschließung befördert und den Anspruch der kollektiven und dennoch vernünftigen Gestaltungsaufgabe von *Welt* stellt. Betont man, wie Emerson, Dewey und Foucault dies explizit tun, die Bedeutung von Sprache für einen derartigen Vorgang der Selbstkonstitution und hinterfragt diesen in seinem gegebenen geschichtlichen Kon-

text, ergeben sich kulturkritische und damit verbunden auch erkenntniskritische Fragestellungen. Verfolgt man das Ziel einer Klärung des Selbst via dessen Herkunft – was unbestritten mit dessen Stabilisierung einhergeht (vgl. Wagner, 1999, p. 45) –, hat dies Konsequenzen. Dieses »Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen« (Gadamer, 1960, p. 275) sollte aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass die *Ordnung der Dinge* (Foucault) dem Selbst vorgängig wäre. Dieses Gegenüber, Außen des Selbst, liegt damit nur vermeintlich sehr begrenzt in dessen Verfügungsmacht. Soll sich das Leben nicht in einer Rekapitulation erschöpfen, soll die Welt von Morgen eine andere sein als die von Heute oder Gestern, ganz unabhängig davon, wie die Bewertung der gegenwärtigen Bedingungen ausfällt, soll, wie Nietzsche in *Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben* schreibt, eine »lebendige Zukunft« angestrebt werden, so sollte der »historische Trieb« nicht über den »Bautrieb« siegen (UB II, p. 296). Derart könnte eine Tiefenstruktur der Programmatik des lebenslangen Lernens interpretiert werden.

Neben dieser normativen Sichtweise, kann man aber auch hinterfragen, ob die sprachlich vermittelte Vergangenheit, die individuelle ebenso wie die kollektive, tatsächlich zur Aufklärung des Selbst über sich beiträgt. Losgelöst vom Begründungszusammenhang des Impulses, der das Selbst antreibt, ist die grundsätzliche Offenheit der Zukunft, zumindest die Möglichkeit dazu, eine Herausforderung für die Selbst-Bestimmung über den bisherigen Verlauf, die bisherigen Routinen und das bisherige Denken hinaus. Im Hier und Jetzt manifestiert sich das Selbst am deutlichsten über die Abweichungen von bisheriger Praxis (Emerson). Aber wenn davon ausgegangen wird, dass dies für alle Betrachtungsmomente gilt, so gibt die Betrachtung der Vergangenheit des Selbst weniger Hinweise auf dessen Beschaffenheit als vielmehr auf die Manifestationen von dessen Nicht-Identität und in weiterer Folge Hinweise auf eine anhaltende Distanznahme zu realisierter Praxis. »[I]f the soul is quick and strong, it bursts over that boundary on all sides, and expands another orbit on the great deep […]« (Cir CW 2, p. 180f), schreibt Emerson in *Circles*, wo er jedes Denken als ein *creative reading,* als vernunftkritischen Prozess verstanden haben will und damit eine Antwort auf eine seiner zentralen Fragen: *Where do we find ourself?* zu geben versucht. Dieses Denken von Individualität zeigt Instabilität, Auflösung einer vermeintlichen Substantialität als Grundlage einer anhaltenden Möglichkeit immer neuer (Selbst-)Beschreibungen. Thoreau benennt diesen Weltverlust – ausgehend von einem Orientierungsverlust in der Natur – als konstitutiv: »[n]ot till we are lost, in other words, not till we have lost the world, do we begin to find ourselves, and realize where we are and the infinite extent of our relations.« (Thoreau, 1908, p. 150f) Das Herstellen und anhaltende Aufrechterhalten

von Beziehung zur Welt sowie die diese betreffende Selbstbeobachtung wirken laut Thoreau konstituierend für das Selbst. Durch diese unhintergehbare Selbstbezüglichkeit wird aber jede Form einer (erkenntnis-)hierarchischen Struktur von Weltbezügen verunmöglicht. Wahrheit im Sinne von ἀλήθεια oder als Abstufung von Erkenntnisleistungen wird durch eine je individuelle Betrachtung des Alltäglichen, des Gewöhnlichen abgelöst, was immer auch die Welt als Gesamtheit beinhaltet. Darin manifestiert sich Thoreaus pragmatischer Wahrheitsbegriff.

Eine solche Betrachtung, im Grunde eine phänomenologische Sicht, lässt jeden Gegenstand (Person, Objekt, Vorstellung und anderes) immer selbstbezüglich erscheinen und löst ihn aus den vermeintlich entmündigenden Funktionskontexten, in denen er steht bzw. gestellt wird, ästhetisiert also. Es ist das eine Emanzipation und gleichzeitig eine Beschneidung des Selbst, da keine Unabhängigkeit, Differenz von Welt mehr möglich ist. Aus der Perspektive dieser Beschneidung heraus kann auch Emerson sagen »[t]hinking is the function. Living is the functionary« und »[living] is a total act. Thinking is a partial act« (Emerson, 1940, p. 54). Er rückt damit markant von einer Innerlichkeitssicht und konsequent weiter gedacht auch von allein vernunft-orientierten Erkenntnisformen ab. Entgegen der Vereinzelung als Seins-Modus wird das Selbst die Folge eines allein über individuell-subjektive Reflexion erzielten Weltzusammenhangs. Und gleichzeitig ist dies die Voraussetzung für ein Zivilisationsprojekt, das auf diese Gemeinsamkeit, eine grundsätzliche Egalität und Gleichheit aller, aufbaut, die von keinem Menschen oder politischen Ansatz unterlaufen werden kann. Diese Unabgeschlossenheit des Selbst gegenüber den Wirklichkeitsbezügen ist aber nicht die einzige Ausprägung von Unabgeschlossenheit.

DAS GREULICH, GEDANKENLOSE SCHLAGWORT VON DER ABGESCHLOSSENEN BILDUNG

Die offensichtlichste Dimension der Unabgeschlossenheit betrifft die individuelle Lebensspanne selbst und in besonderer Weise die darin ablaufenden Bildungs- und Lernprozesse. Und dies gleich in zweifacher Weise. Zum einen – und das ist wohl wenig strittig – ist ein Vorratslernen im Rahmen der Schule heute unzureichender denn je. Zum anderen soll das präparierende Element in ein neues, strukturierendes Prinzip (eben lebenslanges Lernen) übergeleitet werden, das die bisher ungekoppelt entwickelten Bereiche der Erstausbildung und Erwachsenenbildung lernbereichs- und lernstufenübergreifend integrieren soll (vgl. Dräger, 1979).

Dass der damit zu erzielende Effekt – ungeachtet der aktuellen politisch-ökonomischen Aufmerksamkeit – ein begrenzter ist, wurde mit Beginn in den 1920er Jahren immer wieder angemerkt und aus verschiedenen Blickwinkeln ausgeführt. Kerschensteiner etwa wies darauf hin, dass »das greuliche, gedankenlose Schlagwort von der abgeschlossenen Bildung, die jede Schulgattung dem Schüler zu geben hat […] aus unseren Schulen statt einer Stätte zu Pflege der Wertgestalt so oft Wissens- und günstigstenfalls Gelehrsamkeitsspeicher mit leeren Ablaufmechanismen gemacht hat.« (Kerschensteiner, 1926, p. 46). Die Anthropologin Margaret Mead propagierte das Konzept der *lateral* statt der *vertical transmission* von Kenntnissen vor dem Hintergrund der dynamischen industriellen Entwicklungen in den 1950er Jahren (vgl. M. Mead, 1982). Und eine jüngere Untersuchung von exemplarischen Lebensläufen und Erziehungsanleitungen durch Rita Casale, Jürgen Oelkers und Daniel Tröhler konnte zeigen, dass nicht allein für stark wissensbasierte Berufe (Gelehrte) das Phänomen Lernen über die Lebensspanne schon im 16. Jahrhundert ablesbar war (siehe Casale, Oelkers & Tröhler, 2004). Hinter diesen Sichtweisen, der pädagogischen Kerschensteiners, der industriesoziologischen Meads und der historischen Betrachtung menschlicher Erfahrung bei Casale, Oelkers und Tröhler, stehen kontinuierliche Entwicklungsmodelle und nicht Stufen- oder Phasenmodelle des Wissens und darüber legitimierte erkenntniskritische Differenzen.

Aber nicht nur die *Erst*ausbildung als Bildungsphase verliert aktuell an Konturen gegenüber dem Lernen im Erwachsenenalter. Nein, das Primat des Lernens als professionell organisierte oder begleitete Aufgabe oder Tätigkeit verliert zunehmend ihren Ort. Denn wenn die Schule, das Klassenzimmer oder die Hochschule nicht mehr eine privilegierte Position im Lernprozess haben, wird das individuelle Lernen in diesen Institutionen oder verstärkt außerhalb derselben ins Zentrum der Betrachtungen gerückt. Diese Entgrenzung ist nicht allein eine räumliche und eine Verschiebung vom Lehren hin zum Lernen. In zunehmend pluralen und durch raschen Wandel charakterisierten Gesellschaften sind die Stellung und Bedeutung von verbindlichen Curricula und institutionellen Gegebenheiten, in die diese eingeschrieben sind, mehr denn je zu rechtfertigen oder neu zu bewerten. Auch wenn es Bemühungen wie die von Manfred Fuhrmann (1999) oder Dietrich Schwanitz (1999) zur Formulierung von Bildungskanons gibt, problematisieren nur wenige abgeklärte KommentatorInnen – vielleicht aus Verwunderung, Empörung oder auch aus Provokationslust – die Sichtweisen idealtypischer Kanonisierungen. So werden etwa in einem Zeitungskommentar, der die Diskussion anlässlich des Erscheinens der beiden eben genannten Bücher abbildet, diese Unternehmungen als erwartungsüberladene Schulmeisterträume abgekanzelt: »[d]ie Schulmeister träumen, daß ihre Schüler einmal alles das wis-

sen, was sie selbst gerne wissen wollten. Und die Schüler vereinen sich in der Klage, daß die nächste Generation all das, was sie selbst hätten lernen sollen und nicht gelernt haben, nicht mehr lernen müssen.« (Schneider, 1999).

Einiges spricht für die Sichtweise (vgl. Assmann, 2004, p. 14), dass das Beharren auf einen kulturell determinierten Kanon insbesondere in den deutschsprachigen Ländern darauf zurückzuführen ist, dass hier allein ästhetische Konzepte der Humanität grundgelegt sind und sich damit essenziell von revolutionären Konzepten unterscheiden, die zu einer stärkeren historischen und politischen Verankerung des Bildungsdenkens führten. Die Französische Revolution, die Unabhängigkeitserklärung Amerikas und die darauf folgenden Verfassungen waren von einer Neubestimmung des Menschen begleitet, die praktisches Handeln und soziale Verantwortung enger zusammenführten und unlösbar in einen zivilisatorischen und gleichzeitig demokratischen Kontext stellten. Das Ringen Emersons um ein eigenständiges amerikanisches Denken, das genau in diesem Zusammenhang zu sehen ist, wurde weiter vorne schon skizziert. Zur Diskrepanz des moralischen Appells, des vernünftigen Imperativs und der politisch-historischen Realisierung wird mit Bezugnahme auf Kantnoch zurückzukommen sein.

Der teleologischen Ästhetik eines kulturell bestimmten oder bestimmbaren Kanons, gepaart mit einer starken Betonung der Innerlichkeit, des inneren Wachstums (einer Reifung, Aus-Bildung), wird durch den Anspruch lebenslangen Lernens in globalen Zusammenhängen eine Unabgeschlossenheit gegenübergestellt, die sich selbst als zukunftsoffen, aber nicht als ziellos und schon gar nicht als defizitär versteht. Diese Offenheit hat aber ihren Preis und stellt die Individuen zunehmend vor die Herausforderung, die »Verknüpfung persönlicher Erfahrungen zu einer Biografie« (Casale, Oelkers & Tröhler, 2004, p. 22) herstellen zu müssen, AutorInnen eines *Life-Writings* zu sein oder zu werden. Life-Writing ist ein Begriff, den die Biografieforschung bereits für das 18. Jahrhundert nachgewiesen hat. Damals wurde das Life-Writing eingesetzt, um sich für sich selbst und Dritten gegenüber zu manifestieren und in weiterer Folge interpretierbar oder verständlich zu werden. Es sollten letztlich aber nicht nur »die verstreuten Elemente« eines persönlichen Lebens gesammelt und »in einer Gesamtskizze geordnet« (Gusdorf, 1989, p. 130) werden, sondern die Konstitution der je konkreten Individualität wurde an eine solche Lebensbeschreibung gekoppelt.

Die geistesgeschichtliche Herausbildung des Individuums, die Etablierung des Selbstständigen und Einzigartigen erfolgt demnach durch ein Narrativ. Dies zeigt schon an, dass es sich nicht allein um eine Benennung und Aufzählung äußerer Lebensstationen, eine Chronik, eine Selbstbiografie handeln kann, durch

die das »Diskrete […] zur Kontinuität verbunden« (Dilthey, 1970, p. 305) Wird. Der Anspruch einer Lebensbeschreibung geht über einen wissenschaftlichen Charakter oder ein Kunstwerk hinaus und leitet zu einer *narrativen Identität* über, die in Opposition zum Bildungsbegriff steht, der sich auf ein ontologisches Fundament zu stützen glaubt. Der Bildungsbegriff wird vor diesem Hintergrund als ein historisch-kulturell bedingtes (romantisches) Ordnungsprinzip erkennbar.

Die zwei Geschichten der Bildung

In einem Nachruf auf Manfred Fuhrmann, den bedeutenden deutschen Altphilologen, den »letzten Bildungsbürger« (W. Fuhrmann, 2005), wird darauf hingewiesen, dass dieser authentisch die spezifisch deutsche Unterscheidung von *Bildung* und *Kultur* gegen den Vorwurf verteidigte, sie habe einen Faktor im verhängnisvollen deutschen Sonderweg des 19. und 20. Jahrhunderts ausgemacht. Fuhrmanns Credo wäre gewesen: *Bildung sei das, wodurch das Individuum an der allgemeinen Kultur teilhabe*. Sie bezeichne den Prozess der Aneignung, der Anstrengung und Bemühung um jene Werte, die der Kanon der großen Werke in Literatur, Philosophie, Musik oder bildender Kunst inhaltlich bestimmt habe. Und weiter: Er, Fuhrmann, habe daran erinnert, dass der Inbegriff kultureller Errungenschaften in der Antike *βίος* oder *vita* geheißen hat: Das Leben selbst sollte Zeugnis von diesem Streben weg von der Natur hin zu humanitären Werten ablegen. Und der Nachruf zitiert den durch Tacitus überlieferten Satz, mit dem Seneca vor seiner durch Nero befohlenen Selbsttötung von seinen Freunden Abschied nahm: Er, Seneca, hinterlasse ihnen das Einzige und zugleich Schönste, über das er noch verfügen könne, das Bild seines Lebens, *imaginem vitae suae* (Tac. ann. 15.62). Diese Idee eines Individuums, das sich in der Auseinandersetzung mit den Kräften seiner Tradition selbst zu einem Kunstwerk formt, um bildende Kraft für andere darzustellen, war das Ideal, das Fuhrmann erstrebenswert hielt, selbst anstrebte, aber für seine Gegenwart als Ganzes verloren glaubte. Bei aller individuellen Glaubwürdigkeit Fuhrmanns bringt dies genau jenes Bildungsideal zum Ausdruck, das im Nachgang der neuhumanistischen Bemühungen in den deutschsprachigen Ländern bis heute gestaltungswirksam und bewusstseinsprägend ist und das Individuum zum Bildungsobjekt machte. Die Gestalt, in der *Bildung* gedacht wurde, war ein auf Innerlichkeit ausgerichtetes Verständnis, das in den Geistesleistungen des Menschengeschlechts die förderlichsten und erstrebenswertesten kanonischen Inhalte für die Selbstsorge und Selbstkultur des Menschen im Einzelnen und im Allgemeinen sieht.

Eben genau darüber verwunderte sich Litt. Jene *Bildungsideale* hätten das erstaunlichste Beharrungsvermögen entwickelt, die in der Annäherung an die ge-

gebene gesellschaftliche Realität nicht eben am weitesten gegangen sind, sondern die Lösung gleichsam in einer alleine rückwärtsgewandten Betrachtung suchten (Litt, 1955, p. 54). Und wer »in der Wissenschaft die vollständige Rezeptensammlung für alle zu bewältigenden Lebensprobleme zu besitzen überzeugt ist, der kann natürlich auch der Erziehungs- und Bildungsarbeit nur den radikalen Abschied von jeder auf den Umgang[32] bezogenen Bemühung und [...] auf die Sachwissenschaft schwörenden Erziehung anempfehlen.« (Ebd., p. 55) Das Individuum würde für Litt damit allein einem konservativen Weltbild, den aktuellen gesellschaftlichen Institutionen (Objektivationen) unterworfen, eine Ästhetik der individuellen Rekapitulation geformt werden. Innovationen, insbesondere soziale, werden diesem Ideal folgend, tendenziell kulturpessimistisch interpretiert. Die Einflussfaktoren, die jenseits des humanitären Kanons stehen, die natürliche Umwelt, die gewerbliche Tätigkeit und mehr noch die Lohnarbeit zum widerständigen Stoff, der allein die inneren Kräfte in Bewegung setzt und hält. Erst durch Entdeckung und Kultur (Selbstkultur) der ewigen, aktiven Geisteskräfte wird ein Ich zu einem *von höherem Gehalt,* wie Spranger sagen würde. Zusammen mit dem Modus der *reinen, geistigen Versenkung* gleichsam *asketischen Bemühungen* wird einem Bildungsideal nachgestrebt, das deutlich spirituell-theologische Züge trägt. Die Stadien oder Statuspassagen solcher individueller Entwicklung lassen sich sodann auch in vergleichsweise statischen Gesellschaftsmodellen und deren institutionellen Gefäßen ablesen. Das Bild des Lebens, das *imaginem vitae* kann ausreichend dadurch beschrieben werden, dass die äußeren Stationen benannt werden, die traditionell bestimmten Entwicklungen Raum geben: die Schule, die Universität, der Beruf, der Familienstand und so fort.

Entwicklungsprozesse, die nicht an einem Ideal ausgerichtet werden, sind für Litt folglich – und hier schreibt er eine andere Bildungsgeschichte als der Neuhumanismus – alles andere als defizitär, sondern sind im Vertrauen auf die den Moment überwindenden geistigen Kräfte in nicht zu überschätzendem Ausmaß überlegen. Wesentlich ist für ihn, dass der individuelle, konkrete Formungsprozess weder durch »Antizipation der Zukunft noch durch Reproduktion der Vergangenheit« (Litt, 1929, p. 63) festgelegt und auch nicht mit einer naiven oder romantisierenden Naturwüchsigkeit oder Rousseaus *perfectibilité* verwechselt wird. Was auch immer diesen Prozess in Gang bringt und ihn in Bewegung hält, wird durch den Verzicht auf ein normatives Ziel am wenigsten beeinflusst

32 Bei Litt hat der Begriff Umgang eine spezifische Bedeutung, so braucht ein Lernprozess hin zu einer Sachbemeisterung unbedingt den tatsächlichen Umgang, eine interaktive Sacherschließung (siehe dazu auch vorne).

oder gar gestört. Obwohl Litt hier ein anderes Begriffsvokabular benutzt, ist seine Sichtweise mit dem Denken einer *Naturgabe* bei Kant, Emersons *Gleam of light* und Deweys Referenz darauf kompatibel.

Sprache und Schrift zähmen das Leben

In den vorne genannten Entwicklungsromanen, insbesondere den Bildungsromanen, wurde eine künstlerische Form des *Sich-selbst-Lesens* vor dem Hintergrund komplexer Lebenssituationen abgebildet. Die Romane selbst erheben jedoch nicht den Anspruch, eine reale Person zu beschreiben, und können durch die sprachlichen Fertigkeiten der Autoren wohl auch nicht als Modell für die Beschreibung durch jede und jeden dienen. Es handelt sich dabei aber nicht allein um graduelle Unterschiede hinsichtlich der Könnerschaft oder Meisterschaft an Ausdrucksweise, sondern um eine grundsätzliche Verlagerung von nicht sprachlicher oder vor-sprachlicher Praxis in Sprache.

Dies lässt sich beispielhaft anhand der Einführung des verpflichtenden Schulwesens in der betrieblichen Berufsausbildung der deutschsprachigen Länder aufzeigen. Bis ins 19. Jahrhundert stand die berufliche Unterweisung im handwerklichen Betrieb als berufsspezifische Enkulturation unter der väterlich-sittlichen Autorität des Meisters (der Lehrling war Teil des Haushaltes). Der zunehmende Wandel vom Monopol der Korporationen (Berufsverbände, Innungen) hin zu einer Kodifizierung aller gesellschaftlichen Bereiche führte auch im Handwerksrecht dazu, dass die Einführung von verpflichtender Teilzeitschule und öffentlichen Prüfungen die bisherige Berufsbildungspraxis herausforderte und in mündlicher oder schriftlicher Sprache manifest machte.

Der Ansatz der Arbeitsschule in der Form Kerschensteiners versuchte das Denken der lebensphilosophischen Zeitgenossen mit den modernen Anforderungen der Produktion zu versöhnen (Planzeichnungen etc. ergänzten die arbeitsplatznahe Unterweisung). Konzeptiv weiterhin wichtig war, dass die konkreten Tätigkeiten aus sich selbst, der Sachgerechtigkeit heraus, bildenden Wert hatten[33], die Unterweisung als Verwurzelung in konkreten Vorgängen erfolgte.
Die im 19. Jahrhundert eingeleitete Entwicklung einer zunehmenden Kodifizierung und Verantwortungsübernahme der Öffentlichkeit für diese bisher allein privaten Lernprozesse blieb nicht ohne Wirkung. Konnte die korporatistische

33 Das ist eine Sichtweise, die wir in existenzialistischer Form auch bei Heidegger finden. Für ihn sind im Dichterischen, aber auch im Ideal der bäuerlichen Lebensform das Leben und das Sein so verbunden, dass sie keiner dezidierten Explikation bedürfen. Sein Heimatbegriff hat dem jedoch eine verhängnisvolle Färbung gegeben.

Berufsbildung vorübergehend detailhaft die Benennung und insbesondere die »Schrift noch durch die Rituale der Aufdingung, der Lossprechung, des Gesellenstücks zähmen« (Harney, 2004, p. 165), wurden in späterer Folge im Zuge der Befähigungsnachweise (Examina) das Explizieren und das ständige Benennen zur öffentlich wahrnehmbaren Realität. Die eigentliche Berufspraxis und das Lernen im konkreten Arbeitskontext wurden scheinbar »schweigend bzw. anerkennungslos« (ebd.) zurückgelassen. Mag man damit auch der Ansicht verfallen sein, berufliches Lernen dem stummen, sprachlosen Imitatio-Prinzip (Meister-Lehrling) entrissen und die Zeremonien und Rituale abgelöst zu haben, könnte die Vorgängigkeit der Erfahrung damit aber vorschnell verdeckt werden. Denn »[w]ährend die Sichtbarmachung als geistiger Prozess der Tatsachenaufklärung verstanden und darin mit dem gymnasialen Anspruch auf Allgemeinbildung verglichen wurde, vollzog sich der Aufbau der sittlichen Arbeitshaltung und die auf ihn gegründete Verwurzelung im Beruf in der Ausführung selbst.« (Ebd., p. 162) Nicht die nachgängige Benennung, sondern die Handlung wäre zentral.[34]

Sprache und Schrift sind der *Verschulung* als Medium jedenfalls immanent. Bei der bis ins späte 19. Jahrhundert *schriftlosen* Berufsbildung ist damit ein Bemächtigungsprozess ablesbar, der den sprachlich und schriftlich determinierten Berufs*abschluss* auch als Schul*abschluss* beförderte. Anders bei Kerschensteiner, bei dem ein Versuch der Versöhnung der zwei Sinnmuster erkennbar wird unter Erhalt des Berufsprinzips als Art der *Behausung von Arbeit*. Denn das berufliche Arbeiten verkörpert ihm zufolge die Erfahrung der Sachgerechtigkeit (Rousseau) und damit der Natur der Arbeit selbst verbunden mit einem Austritt aus der Ichbezogenheit durch die Arbeitsschule, die zu einer Verschmelzung des Produktionsvorganges mit der individuellen Persönlichkeit des/der Auszubildenden führt (siehe Kerschensteiner, 1910a).

Die sprachliche Reflexion, die auf individueller Ebene erforderlich ist, verleitet durch ein überproportional präsentes explizierendes Verfahren auf institutioneller Ebene zu einer Unterbewertung jener Prozesse, die ihr vorangehen, deren Substrat sie gleichsam darstellt. Insofern ist gegenwärtig die äußere Bildungsexpansion (Anzahl der Zertifikate in einer Gesellschaft) nicht allein an ihre finanziellen Grenzen gestoßen, sondern der Trend zu Individualisierung und Entgrenzung (Entinstitutionalisierung) der (schulischen) Lernprozesse lässt sich auch inhaltlich motiviert verstehen. Ansätze der Validierung und diagnostisch belastbare Kompetenzfeststellungsverfahren, die als Lösung angedacht sind,

34 Die differenzierte Sicht auf Sprachhandlungen im Sinne Austins wird in diesem Zusammenhang von der historischen Berufsbildungsforschung nicht gewürdigt.

werden aber – folgt man dem historischen Beispiel der Versachlichung des beruflichen Lernens – das Problem eher verschieben denn lösen.

Life-Writing: empirische Rekonstruktion, rhetorische Analyse und narrative Identität

In den politischen Dokumenten zum lebenslangen Lernen selbst oder auch in jenen, in denen es als Transformationsinstrument des sozialen Wandels thematisiert wird, fragt man vordergründig selten nach dem Reflexionspotenzial auf individueller oder kollektiver Ebene, das in Lernprozessen in Schule, Universität oder am Arbeitsplatz entwickelt wird. Gefragt wird stattdessen pragmatisch nach Transparenz, Anerkennung, Lernergebnissen, Transferpotenzialen und nach Qualität (im Sinne von Verlässlichkeit) von Bildungsprogrammen. Großes Gewicht haben dabei auch Diskussionen um die Validierung von informell erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten. Betrachtet man die aktuellen politischen Dokumente, die verstärkt Instrumente zur Realisierung des lebenslangen Lernens anbieten[35] und formale Vorgaben machen, werden zusätzlich zu Zertifikaten und Qualifikationsnachweisen zunehmend von jedem und jeder Selbstdeklarationen (etwa in Form von Kompetenzenbilanzen und -portfolios, die neben fachlichen und überfachlichen Kompetenzen insbesondere soziale und personale beschrieben sehen wollen) in Bezug auf Lern- und Arbeitskontexte verlangt und durch professionelle Fremdbilder ergänzt.

Dabei könnte man den Eindruck gewinnen, dass die Dienststellen auf nationaler und transnationaler Ebene Angst vor der eigenen Courage bekommen haben, denn der narrativen, reflexiven Durchdringung wird darin wenig Raum gegeben, und über das Befüllen von Standardinstrumenten suggeriert oder perpetuiert man das Bild, »jedes Leben [sei, PS] belesen von Viten, die ihm vorangingen, als kopiere jedes Leben die Biographien anderer, als sei jedes Leben die Nachschrift einer Legende« (Raulff, 1999, p. 132). Eine Erzählung über den Verlauf eines Lebens, jedes *Life-Writing*, sei es als Biografie, Autobiografie, Karriere, Laufbahn, aber auch als Memoiren oder Nekrolog gefasst, hat zunächst die Funktion, das (bisherige) Leben – ganz oder in Ausschnitten –, also die Vergangenheit einer Person gegenüber einer/m Dritten transparent zu machen. Ein schriftlicher Lebenslauf oder curriculum vitae, Vitae Cursus oder Résumé listet

35 Mitteilung der Europäischen Kommission »Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen« 2001, Empfehlung für einen Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen 2008, die zahlreichen Arbeitsprogramme und Aktionspläne.

daher individuelle Daten einer Person auf, die von Normalitätsentwürfen ausgehend von dem/der ErzählerIn und dem/der adressierten RezipientIn als bedeutsam eingestuft werden. Neben vergleichsweise stabilen oder statischen Lebensphasen sind dabei oftmals die Veränderungen, die Übergänge und Brüche von Bedeutung. Je nach Intension und Zweck der Erzählung sind es die bewussten Entscheidungen, die Statuspassagen oder auch Zufälle, Unfälle, Entgleisungen, die dabei ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

»Antoine Bloyé begann als Maschinenschlosser bei der Compagnie d'Orléans; er erklomm alle Stufen, wurde Leiter des Hauptdepots, Ingenieur [...]« (Nizan, 1974 (orig.1933), p. 25). Das sind die Worte einer Fremdzuschreibung im Rahmen einer Grabrede, wie sie Paul Nizan im Roman *Das Leben des Antoine B.* beschrieb. Die Rede benennt die äußeren Stationen eines Lebens. Der Sohn des Verstorbenen hatte jedoch – so der Roman – eine ganz andere Erfahrung mit seinem Vater gemacht und erkennt diesen in den am Grab gesprochenen Worten nicht wieder. Die dritte Perspektive auf das Leben Bloyés, die Antoines selbst, wurde damit noch gar nicht thematisiert, kann es in diesem konkreten Falle auch nicht werden. Der Sohn verwundert sich über die Beschreibung, da alle von ihm miterlebten Niederlagen, Entwurzelungen, auch erzwungenen Veränderungen des Vaters und dessen zunehmende Distanz zu seiner ursprünglichen Herkunft, die für ihn als Sohn so sehr zum Leben seines Vaters gehörte, darin keinen Platz finden (vgl. Hoerning, 1978). Es mag vielleicht die Rolle eines Nachrufs sein, den realisierten Lebensverlauf letztlich als eine Würdigung des Gelungenen darzustellen und wesentliche Aspekte nicht zu thematisieren. Dies könnte folglich die in der Grabrede getroffene Auswahl begründen Es könnte sich hierbei aber auch um ein erzählerisches Muster handeln, das hegemoniale *Metaerzählungen* fortschreibt, verstärkt und damit von Machtfragen geprägt ist.

Die zweite zentrale Form der empirischen Rekonstruktion, die jedoch nicht auf äußere Lebensstationen abstellen, sondern vorgeben, den konkreten Menschen in den Blick zu nehmen, stellen psychologische Typologien und psychometrische Klassifikationen dar. Diese zielen auf eine objektive Lesbarkeit der individuellen Persönlichkeit ab. Ideengeschichtlich fußen sie auf naturalistischen Studien, die sich auf die Funktion der Körperbeschaffenheit, auf die Temperamentenlehre nach Aristoteles und Galen sowie auf typologische Schriften überwiegend zu Geschlecht, Lebensalter, Nationalität beriefen und in weiterer Folge stark durch die Charaktermorphologie der Renaissance geprägt wurden. Daher überrascht es auch nicht, dass hier zunächst Ärzte eine dominierende Rolle spielten, allen voran Juan Huarte mit seinem 1581 veröffentlichten Werk *Examen de Ingenios* (Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften). Huartes Anliegen war es, möglichst geeignete Kandidaten für gewisse berufliche Karrieren zu identifizie-

ren. Im Zentrum standen dabei die akademischen Ausbildungen auf Basis innerer Befähigung oder Berufung. Bis heute stellen die im Personalauswahl- und Berufswahlbereich eingesetzten diagnostischen Instrumente, neben deren Anwendung in der klinischen Psychologie mit der Akzentuierung oder Identifikation von Störungen der Persönlichkeiten, wesentlich darauf ab, ProbandInnenverhalten vor dem Hintergrund vorhandener Normen (oder Vergleichsgruppen) zu interpretieren, sei es in psychometrischen oder projektiven Tests.

Diesen beiden Zugängen der empirischen Rekonstruktion, einmal als Versuch des Verstehens und einmal als jener der Erklärung gefasst, steht die Autobiografie als Perspektive narrativer Selbstbeschreibung gegenüber. Eine Autobiografie kann unterschiedliche Ziele verfolgen. Sie kann eine bekenntnishafte Bildungs- oder Entwicklungsgeschichte schreiben, Zusammenhänge klären, Persönlichkeiten erschließen oder das Leben als eine sinnstiftende Einheit präsentieren wollen (vgl. Spits, 2008, p. 19). Das Thema Autobiografie ist im europäischen Denken bis weit ins 20. Jahrhundert hinein stark unter den eben aufgezählten Zugängen verhandelt worden. So hat Dilthey die Autobiografie gestaltungswirksam eng im Zusammenhang mit seinem geisteswissenschaftlichen Programm gesehen, in dem die Individualgeschichte zentrale Bedeutung hatte. In unmittelbarer Folge figurierte Georg Misch die Geschichte der Autobiografie insgesamt als eine Aufarbeitung des menschlichen Selbstbewusstseins und betonte die darin ablaufende menschliche Individuation (siehe Misch, 1962). Die Rezeption dieser Zugänge fiel unterschiedlich aus. In der literaturwissenschaftlichen Diskussion wurde der hermeneutische Ansatz intensiv aufgegriffen und ist bis heute wesentlich darin verankert. Wohl ist dies auch einer der Gründe, warum die Autobiografie – ja eher als Zweck- oder Gebrauchsform der Literatur anzusehen – überhaupt so hohe Aufmerksamkeit in dieser Disziplin gewann. In der Philosophie war die Bedeutung, die Dilthey dieser Textsorte einräumte, für wichtige Autoren nicht nachvollziehbar. So hat Hans Georg Gadamer von einem nicht begründeten *»Übergewicht«* (Gadamer, 1960, p. 121) gesprochen, das Dilthey den Sonderfällen Biografie und Autobiografie beimaß, und Jürgen Habermas sah keinerlei *»systematische Begründung«* (Habermas, 1973, p. 190), warum die Autobiografie Pate für eine geisteswissenschaftliche Hermeneutik stehen sollte.

Während im amerikanischen Denken, insbesondere im pragmatistischen, die Repräsentationsfunktion der Sprache ohnehin keine zentrale Rolle spielte, wurden in Kontinentaleuropa erst durch die poststrukturalistischen Autoren in den 1970er Jahren die sprachtheoretischen Aspekte der Autobiografie von ihrer scheinbar privilegierten Position des (Selbst-)Verstehens verdrängt und in eine Reihe mit allen übrigen Texten der Fiktion gestellt. Insbesondere nach Paul de

Man löse Autobiografie einen anhaltenden Wechsel der Lektüre zwischen Fiktion und einer referenzorientierten Lesart aus, die im Grunde vorgibt, eine Lese- oder Verstehensfigur darzustellen. Das von ihm postulierte Mischungsverhältnis tritt in unterschiedlicher Balance aber in allen Texten auf (vgl. de Man, 1979, p. 921). Derrida sieht ohnehin in jedem Text nur die Illusion der Referenz, »ein Text-Äußeres gibt es nicht« (vgl. Derrida, 1974, p. 274), und dies gilt in gleicher Weise für die Selbstreferenz. Mit Derrida wird sodann auch aus der Autobiografie als der Beschreibung des Lebens *das Schreiben eines Lebens*, ein *Life-Writing*. Ein Ausdruck, der keine Innovation des ausklingenden 20. Jahrhunderts ist, sondern dem Oxford English Dictionary zufolgebereits in William Warburtons *Letter to Birch* aus dem Jahr 1773 Erwähnung fand.

Nimmt man die Bezeichnung der Textsorte Autobiografie beim Wort, benennt sie nicht ζωή, sondern *βίος* und damit die politische Existenz und nicht die Lebensspanne zwischen dem Erwachen des individuellen Bewusstseins und dem biologischen Tod. Die Analysen von Foucault und die Arbeiten der PoststrukturalistInnen, um das *Verdrängte zum Sprechen* zu bringen, zielen neben anderem genau auf jene Begriffe, die das Leben als politisches ordnen und regulieren. Indem alle Lebensbedingungen bewusst in einen diskursiv gestaltbaren Kontext gestellt werden, gelangen Begriffe, Macht- und Sinnstrukturen sowie Mechanismen zur Gänze in die Verfügungsmacht des Menschen. Sie sind nicht grundsätzlich stabil, sondern sozial verhandel- und wandelbar.

Für die Philosophie waren lange Zeit im Wandel begriffene Dinge und auch die Erfahrungswissenschaften etwas, das dem *purgatorischen Reich* zugeschlagen wurde. Dewey hatte das schon erkannt und thematisiert. Die vergleichsweise langsame Veränderung erklärte er sich damit, dass offenbar »[d]as Bemühen, die Stabilität des Sinns über die Instabilität der Ereignisse herrschen zu lassen [...] die Hauptaufgabe intelligenter menschlicher Anstrengung« (Dewey, 1995, p. 63) sei. Die Arbeit an einem dynamischen Selbstumgang gewinnt gegenüber einer *perfectibilité* an Bedeutung, woran immer sich diese auch orientieren mag, einem indigenen Entwicklungsprozess oder der Bildung an einer Umwelt.

An dieser Stelle kann nochmals die Denkfigur der missionarischen Sendung (was treibt mich als mich), die *κλῆσις* aufgerufen werden, die Agamben aus den Paulinischen Texten als anthropologische Dimension herausgearbeitet hat und die für ihn als ein Paradefall die gesellschaftliche Institution kontrastiert. Der radikale Unterschied ist für Agamben der Übergang von einem – in diesem Fall gottgegebenen – Stand hin zu einem Gebrauch, einer allgemeinen Potenz, zum Gebrauch der weltlichen Zustände, der individuellen Gegebenheiten, ohne jemals in die Rolle eines Inhabers/einer Inhaberin derselben zu gelangen. Nicht das alttestamentarische *Alles hat seine Zeit* steht bei Agambens Sicht der Pauli-

nischen Briefe im Vordergrund, das dem Leben Form und dem Erreichten zumindest vorübergehende Stabilität verleiht, wie etwa der (gewerbe-)bürgerliche Lebenslauf, der die Phasen des Lebens, der beruflichen Ausbildung, der Erwerbstätigkeit, des Familienstandes und der Ruhephasen ordnet. Nein, sondern ein in die Welt hineingestellt sein verbunden mit dem Anspruch, sich als Person *ganz* einzubringen. Sei es – diesen Gedanken weitergeführt – in organisierten Bildungsprozessen, im Prozess der Arbeit, in der Beziehungsarbeit oder auch im ehrenamtlichen Engagement. Employability, Trainability als neue Konzepte von Subjektivität stehen hier im Raum.

Agambens Denkfigur der missionarischen Sendung kann damit wohl zu Recht als eine neue Form der sozialen Differenzierung angesehen werden, die den Übergang von einer statusbezogenen hin zu einer leistungsbezogenen Stratifikation beschreitet. Darin aufgehoben ist nicht allein eine kompetitive Komponente, sondern auch eine Dimension der Egalität, da sie alle (Freie und Unfreie, Männer und Frauen in Paulus Worten) in gleicher Weise betrifft, losgelöst von sozialer Stellung und ökonomisch messbarem Vermögen. Jedenfalls aber manifestiert Agambens Denkfigur ein progressives Element, das im Menschenbild des Transzendentalismus und des Pragmatismus angelegt ist.

Emerson verweist in *Nature* darauf, dass der Mensch wesentlich dadurch bestimmt wird, was er tut und welche Prämissen diesem Tun eingeschrieben sind, denn »[e]very man's condition is a solution in hieroglyphic to those inquiries he would put. He acts it as life, before he apprehends it as truth.« (Nat CW 1, p. 7). Das Denken ist demnach nachgängig, »[l]ife has no memory« (Exp CW 3, p. 40), schreibt er in *Experience*, und jene Dinge, die vielleicht erinnert oder bewusst gemacht werden, bleiben gegenüber dem unbewusst Tätigen und dem intellektuellen Handeln in der Minderheit. Ein Umstand, der die Psychoanalyse und die Tiefenpsychologie anstieß, der in der Gouvernementalitäts-Forschung und rezenten Wissenschaftsforschung seine empirische Bestätigung findet und auch längst in der Populärkultur reflektiert wird. *»Die vergangene Zeit agiert wie in der Gegenwart aufgehoben«* (1996, p. 67f), schreibt etwa Bruno Latour und schon zehn Jahre davor sang[36] Tom Waits in Time: »And the things you can't remember, tell the things you can't forget«.

Um dieses in unsere Leben, in unsere Haltungen, in unser Tun Eingeschriebene für unser Denken zugänglich zu machen, verweist Dewey auf individueller Ebene auf die Reflexion, auf gesellschaftlicher Ebene auf die Wissenschaft. Er hebt sich damit in gewisser Weise vom »[l]ife is not intellectual or critical, but sturdy« (Exp CW 3, p. 294) des Transzendentalismus ab und stellt das Denken in

36 Wenn man das denn so nennen will.

den Vordergrund. Jedoch nicht im Sinne von Referenzialität, sondern als Reflexion der Strukturen der eigenen Lebensform im Sinne einer anhaltenden Autobiografik. Und wenn folglich Paul John Eakin zugestimmt werden kann, dass »the writing of autobiography is properly understood as an integral part of a lifelong process of identity formation in which acts of self-narration play a major part« (Eakin, 1999, p. 101), so gilt es zu bedenken, dass neben diesen Bestätigungen des Selbst, des anhaltenden Bestandes, der unaufhebbaren Differenz es eine Komponente der Selbstüberbietung geben muss, die über *konventionelle* Weisen des Sprechens über sich hinausreicht. Neben einem *self-relying* und einem *self-directing,* wie Emerson in *American Scholar* (1837) sagt, muss der Schritt in die öffentliche Diskussion gesucht und vollzogen werden, um das Denken voranzutreiben. Aber Gemeinschaft ist für Emerson kein »natürlicher und damit vorrationaler Verband, sondern Ergebnis einer Anstrengung des Denkens« (Wagner, 1999, p. 152), wie Richard Wagner ausführt. Die narrative Bestimmung des Menschen, die des/der je Einzelnen ebenso wie die der Allgemeinheit, bedarf einer Ästhetik der Identität, die gegenüber der Gemeinschaft als notwendige und gleichzeitig gemeinsam zu gestaltende Aufgabe offen ist.

DASEINSMETAPHORIK

Der Zusammenhang von Natur bzw. von Kosmos, Gesellschaft und Individuum stellt einen zentralen Reflexionsgegenstand des Menschen dar und hat nicht in Concord Massachusetts, an einer Versuchsschule in Chicago, in einer Werkstatt oder in der Arbeitsschule in München seinen Ausgang genommen. In Kombination mit dem Thema der *navigatio*, der *Reise* als Bild für das individuelle Leben, zeigt sich eine vielfältige und kontrovers geführte Debatte über Daseinsmetaphoriken, die seit der Antike um die Antwort auf die Frage ringen, wie für Menschen ein sinnvolles Leben oder eine sinnvolle Welt gedacht werden kann. Die Betrachtung der menschlichen Existenz als Reise, insbesondere ins Unbekannte und Gefährliche, schuf eine bilderreiche Sprache. Wesentliches Element dabei war zumeist auch die Perspektive des Beobachters/der Beobachterin. Wobei dann der Standpunkt immer wieder neu zu bestimmen wäre, und zwar nicht nur räumlich, sondern vielfach auch moralisch und ästhetisch.

Die Herausarbeitung der wesentlichen Differenz der Betrachtung von Innen und Außen sowie des handelnden Umgangs mit Wirklichkeit bei Litt und die pragmatistische Sicht aktiv handelnder Subjekte als Akteure des sozialen Wandels zeigen, dass in diesen Prozessen die Bestimmung von Subjektivität als ein anhaltender Vorgang gedacht wird und nicht zu einem abschließenden Bild ge-

langen kann, solange das individuelle Leben anhält. Foucault hat gezeigt, dass Subjektivität durch Diskurse hervorgebracht und geformt wird und bis in die alltägliche Praxis, ob öffentlich oder privat, und subjektive Befindlichkeiten, Vorlieben und Abneigungen hineinwirkt. Die Bestimmung, wo die Grenzen des Subjektes sind und wo *Welt* beginnt, ist dadurch fluide, und eine Trennung, wie rigide oder dynamisch sie auch sein mag, muss als eine veränderliche Setzung in einem sozialen Prozess verstanden werden. Diese Wandel- und Verhandelbarkeit macht aber auch deutlich, dass sie Bestandteil einer Reflexion, einer Betrachtung ist und somit eine Ästhetisierung darstellt.

Die Balance zwischen dem Innen und dem Außen wurde je unterschiedlich gesetzt. Und immer wieder wurden auch Einschätzungen über die Bedeutsamkeit oder Wertigkeit des Innen und Außen damit verknüpft. Wiederholt wurde das Innen (seltener das Außen) als bedeutsamer oder hochwertiger angesehen, die Denkfigur der Einschließung oder Abschottung als legitime, ja existenziell erforderliche Reaktion auf ein unbekanntes, lebensfeindliches Außen vollzogen.
Die klassische, vernunftpointierte Sichtweise, die davon ausgeht, dass menschliche Vernunft einer kosmischen Vernunft entspräche, war seit der Antike wirksam. Ausgehend von Rousseau, den Empiristen und nicht zuletzt Kant wurde dieser Bindung von Denken und Weltordnung jedoch der Boden entzogen. Die menschlichen Erkenntnisformen selbst wurden ästhetisiert und die Betrachtung des Menschen als soziales Wesen mit verhandelt.

Schon bei Alexander Gottlieb Baumgarten, aber spätestens bei Rousseau wird die Reflexion eines gesellschaftsfreien Individualbereichs zu einer Gesellschafts- und Kulturkritik ausgestaltet, die insbesondere das Pädagogische sowie auch die Literatur – vor allem den Roman – umschließt. Der Polarisierung von Individuum und Gesellschaft folgt als Analogieschluss die Kontrastierung von Empfindung und Vernunft. Jedoch ist es wichtig zu beachten, dass – anders als bei Descartes – bei Rousseau wie auch in der romantischen Ausgestaltung des ICHs etwa bei Thoreaus *Walden* der gesellschaftsfreie Naturzustand kein Ideal oder gar historisches Modell darstellt, sondern primär eine heuristische Funktion in der Untersuchung der Grenze zwischen Natur und Kultur, Innen und Außen etc. übernimmt. Insofern gehen viele der Vorwürfe wie etwa Voltaires Anwurf der *Monstrosität* ins Leere.

Dieses Individualisieren, Vereigentlichen in der Betrachtung führt wesentlich zu einer Lösung aus Bezügen, zu einer Ästhetisierung eines isolierten Individuums. Das Individuum wird dadurch einer phänomenologischen Betrachtung zugänglich, jedoch nicht ohne Preis, denn diese Perspektivierung führt gleichzeitig zu einer Beschneidung, einer Ab- und Ausgrenzung (vgl. Peper, 2002, p. 37). Und es wird auch unumgehbar die Frage des Betrachtens, des Betrachters/der

Betrachterin aufgeworfen. Diese *Ästhetik der Existenz*, wie Foucault sie später nennt, wurde immer wieder aufgerufen und in Literatur und Philosophie verhandelt.

Ich ist ein anderer

»Niemals habe ich jedoch deutlicher wahrgenommen, daß ich doppelt bin.« (de Maistre 1794 zit. nach Stiegler, 2010, p. 21), schreibt der junge Xavier de Maistre anlässlich einer durch einen 42-tägigen Hausarrest im Jahr 1790 motivierten Reise in und um sein Zimmer gleichsam einer inversen Robinsonade. Ein Reisebericht, der die Dualität von Körper und denkender Seele umfasst und eine *»Distanznahme qua Beobachtung«* (ebd., p. 44) darstellt. Das Haus, das bewohnte Zimmer, wird zur Metapher für die individuelle Existenz. Das Zimmer bildet die Welt und dessen Ordnung ab. Derart »gerahmte Blicke« (ebd., p. 65), die eine überraschte Schrumpfung der Welt mit sich bringen, führen dazu, dass die Reise zunehmend im Inneren stattfindet.

»Als Preis für die Einheit, die sich in der gegenständlichen Welt errichtet, verdammt sie also das Bewußtsein zum Unglück der Trennung« (Starobinski, 1984, p. 124), schreibt Jean Starobinski in Bezugnahme auf Rousseau und seine Selbstreflexionen. In der künstlerischen Selbstreflexion wurde diese wahrgenommene und ausgesprochene Differenz immer wieder betont. So schrieb etwa Arthur Rimbaud 1871 in einem Brief an Paul Demeny seinen berühmt gewordenen Satz »Ich ist ein anderer«, den Jacques Lacan mehr als hundert Jahre später als Referenz für seine entwicklungspsychologischen Thesen der Ich-Werdung aufgreift. Rimbaud hat in seiner hoch kunstvollen Sprache versucht, diese Trennung aufzuheben. Zunächst aber eine kurze Geschichte des Topos der Beobachtung der menschlichen Existenz.

Wonnevoll ist's … vom Lande zu sehn

Mit seinem Lehrgedicht *De rerum natura* antwortete Lukrez in seinem epikureisch geprägten Denken auf den Zusammenbruch der Römischen Republik sowie auf einen allgemein empfundenen Autoritätsverlust von Religion hinsichtlich ihrer Deutungshoheit von Weltanschauung und Moral (Kimmich, 1993, p. 45f). Wenngleich die Rezeption des Lehrgedichts oftmals die dichterische Form und den naturphilosophischen Gehalt getrennt betrachtet und auch unterschiedlich bewertet, lassen sich diese beiden Dimensionen sehr wohl in eine fruchtbare Wechselbeziehung bringen.

Der Götterglaube als Kern des römischen Lebens war für Lukrez durch die geschichtlichen Ereignisse nachhaltig erschüttert worden. Sein Versuch, die *ratio* über die *religio* zu stellen, mündet in einer Aufforderung an die Individuen, sich als denkende Subjekte in der Natur zu konstituieren und sich, auf die eigenen Sinne stützend, die *ratio* der Welt zu erschließen (ebd., p. 46). Vermeintlich wären damit keine sozialen oder politischen Implikationen verbunden, sondern eine gleichsam ideologiefreie mechanistische Naturerklärung möglich. Weder Göttern noch einem launenhaften Schicksal ausgeliefert zu sein, sondern in freier Ansehung der Natur verlässliche Orientierung zu finden, war – so die Sicht von Lukrez – die Leistung Epikurs. Da die bitterste Medizin mit einem Löffel Honig leichter genommen werden kann, kleidet er diese Aussage in ein formschönes Gedicht, das wohl mehr wegen seiner äußeren Form als wegen seines Inhalts den Weg durch die Jahrhunderte bis in unsere Zeit fand. Doch der Anspruch des Autors ist unstrittig eine Harmonie von Inhalt und sprachlicher Gestalt, denn die »kausale Verknüpfung von Naturphilosophie und Ethik, Theorie und Glück, Wahrheit und Genuß« (ebd., p. 48) ist das Fundament von εὐδαιμονία, die im Epikureismus von herausragender Bedeutung war. Das Vergnügen beim Lesen des Gedichts war im Kalkül der Lüste und im Konzept der Selbstsorge ein wesentliches Element und sollte nicht auf Unterhaltung oder Kontemplation beschränkt werden. Vielmehr war es als *Lehrgedicht* darauf hin ausgelegt zu belehren, mit dem Anspruch, beim Leser/bei der Leserin eine Einübung in die Lebensführung und Weltanschauung zu bewirken. Der im Gedicht beschriebene Schiffbruch lässt sich als eine »Art Prüfungsaufgabe für den Leser« (ebd., p. 50) verstehen, um einzuüben, solche Ereignisse nicht als göttliche Strafe oder menschenfeindliches Naturgeschehen anzusehen. Das abschließende literarische Bild – oder vielmehr die je individuelle Reaktion darauf – zeigt, inwieweit es dem Leser/der Leserin gelungen ist, sich von Todesangst und fremdbestimmter Weltanschauung zu lösen.

Das Bild des beobachteten Schiffbruchs hat neben emotionalen und gleichzeitig intelligiblen Reaktionen über viele Jahrhunderte hinweg auch eine gleichsam nautische Daseinsmetaphorik grundgelegt, die bis heute wirksam geblieben ist und immer wieder neu an Aktualität gewinnt, da vor dem Hintergrund sozialer Umbrüche die »für den Epikureismus typische, polemische Ablehnung überkommender Traditionen« (ebd., p. 52f) auf den Plan tritt.

Die nautische Daseinsmetaphorik

In Jules Vernes Roman *Die geheimnisvolle Insel* wird eine ereignisreiche, abenteuerliche, pulsierende Welterschließung vor Augen geführt. In letzter Konsequenz ist jedoch festzustellen, dass diese Bewegung nicht über eine rekapitulierende, enzyklopädische Form der Lebensführung hinaus gelangt (Barthes, 1964, p. 39) und die Denkfigur der Einschließung birgt, die Roland Barthes als die bürgerliche Pose des Besitzens, des Möblierens, des Vervollkommnens identifizierte.

Die auf der Insel Gestrandeten rekapitulieren die kulturellen Leistungen ihrer Herkunftsgesellschaft und entwickeln, auch als die Lebensnotwendigkeiten abgesichert sind, keine Entwicklungsbewegung, die über den ehemaligen Status quo hinausgeht. Gleichzeitig hüllt sich diese katalogisierende und inventarisierende Welterschließung in ein Gewand der Progressivität unter besonderer Gewichtung der Dienstbarmachung der Natur (ebd., p. 40). Diese gleichsam begrenzte Form der Progressivität in Gestalt der Dienstbarmachung der Wissenschaft zur Nutzung der Natur (Nemo, der Ingenieur etc.) will eindeutig Aufbruch und Offenheit signalisieren, ist in ihrem Kern jedoch Einschließung, ein sich selbst genügen. Die Welt ist noch *Kosmos* und nicht eine sozial zu gestaltende Aufgabe.

Die Symbole des Schiffs oder der Insel treten zumeist als Basis und Rückzugsmöglichkeit für zufällige, abgerungene oder freiwillige Aufbrüche auf, und zwar in einem Meer, das als Bild für eine im Grunde lebensbedrohliche Welt steht. Der relativ sichere Hort, sei es Schiff oder Insel, lässt die Bewohner gleichzeitig zu Besitzern, Herren, zuweilen Göttern werden. Und die zu Beginn als gefährliche Welten erlebten Umgebungen werden zum *Eigentum*, zu einem *besessenen Objekt*, das es gegebenenfalls auch unter Einsatz des Lebens zu verteidigen gilt. Dieses Besitzerische in der Gedankenfigur sowie in der gesamten Mythologie der Seefahrt (ebd., p. 42) konkurriert mit laufenden, unaufhörlichen oder auch nicht angetretenen Aufbrüchen oder Abreisen und in letzter Konsequenz mit dem Schiffbruch oder dem spurlosen Verschwinden im Meer, dem archetypischen Bild für Unendlichkeit und Gefahr. Barthes führt als existenziellen Gegenentwurf einer solchen *Faltung* oder *Höhlung* in Form des Schiffs die Poetik des *Le Bateau ivre* (1871) von Arthur Rimbaud an. Bei dessen *Scheitern* das Schiff selbst die Gestalt des Ichs und eine *Poetik der Erforschung* annimmt, die überwiegend Selbstbezüglichkeit und zunehmende Selbstbeobachtung darstellt.

Rimbauds Werk symbolistischer Dichtung wurde vielfach biografischen Lesarten unterworfen (Paul Zech 1924 zit. nach Harbusch, 2005, p. 218) oder im deutschsprachigen Raum auf Basis der bedeutenden Übertragung von Paul Celan

als poetologisch gedeutet (Harbusch, 2005, p. 233). Celans Rimbaud-Übertragung aus dem Jahr 1958 kam literaturhistorisch in einer Zeit der Auseinandersetzung um die Metapher selbst zustande. Diese Auseinandersetzung rang darum zu klären, ob und inwiefern die Metapher ausschließlich eine rhetorische Figur sei oder die Verbindung von Sprache und Wirklichkeit neuerlich problematisieren könne. Insbesondere Celan ging es offenbar nicht um artistisches Zur-Schau-Stellen oder gar ein Sich-zur-Schau-Stellen. Seine Übertragung zeigt eine interpretierende Auseinandersetzung mit einer zunächst überbordend wirkenden Metaphorik in eine Zeit hinein, welche eben diese der Abnutzungserscheinungen und Manierismen bezichtigt.

Was können nun die vierzeiligen, kreuzgereimten Strophen und traditionellen Alexandriner des *Bateau ivre* oder die jambischen Sechsheber des *trunkenen Schiffs* zur Erhellung unserer Fragestellung beisteuern? Es sind das Thema selbst sowie die Färbung desselben oder genauer die überraschende neue Interpretation, die von Interesse sind. Neben der Fortschreibung der Metaphorik von Seefahrt und Schiffbruch ist es vor allem das Motiv des Ab- und Einschließens als Erfolgsrezept gegen die unbestimmbaren, elementaren Mächte, die das bewohnt, vielfach das ausschließlich bewohnbare Land umgeben. Der Ozean, das Meer waren in der Naturerfahrung, in der alltäglichen und literarischen Erfahrung, beherrscht von Mächten, die sich der »Sphäre bestimmbarer Gewalten am hartnäckigsten entziehen« (Blumenberg, 1979, p. 9). Es waren das Unberechenbarkeit, Gesetzeslosigkeit und Orientierungswidrigkeit (ebd.) als Kontrast zur der dem Menschen zugedachten und zugestandenen Lebenssphäre Festland.

Die Geschichte des Jona und vielmehr noch die apokalyptische Verheißung zeigen auf, dass die Welt nach Wiederkunft des Messias kein Meer mehr beinhalten würde (*und das Meer ist nicht mehr* übersetzte Luther, Offenbarung 21,1 η θαλασσα ουκ εστιν ετι). Die ideale Welt war für Menschen der Antike offenbar eine Welt ohne Meer. Die Erde wird erneuert, aber das Meer wird nicht mehr erschaffen. Bilder, die also weit in die Geistesgeschichte zurückreichen und auch am Übergang vom Mythos zur Wissenschaft ihre Spuren hinterlassen haben. So werden im vorplatonischen Denken, konkret bei Thales, so berichtet Seneca, nicht erklärbare Phänomene, wie beispielsweise die Erdbeben, obwohl das Land betreffend, ursächlich Poseidon, dem Meeresgott zugewiesen (Sen. nat. VI,6).

Ästhetik und Moral des Zuschauers

»Wonnevoll ist's bei wogender See, wenn der Sturm die Gewässer aufwühlt, ruhig vom Lande zu sehn, wie ein andrer sich abmüht«, beschreibt Lukrez im Lehrgedicht die Introspektion eines an der sicheren Küste stehenden Mannes, der

die eventuell um ihr Leben ringenden Schiffsleute beobachtet. Anders als Horaz, der in seiner Ode (Hor.c. 1,14) in einem Seesturm ein kämpfendes, aber noch nicht völlig zerstörtes Schiff als *zuschauender* Dichter in den Hafen lotst, nimmt der Beobachter bei Lukrez die Perspektive eines Kommentators ein.

Der damit geschaffene metaphorische Hintergrund des Schiffbruchs unter den Augen von Zuschauern erfährt in der Rezeption und im Denken bis herauf ins 20. Jahrhundert mehrere Abwandlungen und Wendungen. So lässt etwa Voltaire die epikureisch intendierte moralische Distanz nicht gelten, die *Zuschauer* vom sicheren Standpunkt aus haben sollten, wollen sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, inhuman zu handeln. Anders Fernando Galiani, der die anthropologische Denkfigur von Lukrez, die moralische bei Voltaire ins Ästhetische transferiert und aus dem Ausgesetztsein des Menschen gegenüber der Natur eine theatralische Situation von Loge und Bühne formt. Der feste Ort, der unangefochtene, sichere Standpunkt wird institutionalisiert und legitimiert. Erst das Schauspiel könne die Neugierde des Menschen in vollem Umfang befriedigen, losgelöst vom moralischen Problem und der Schwierigkeit eines Wissens um einen nicht prekären Standpunkt (siehe Blumenberg, 1979, p. 39).

Wenn man sich das räumliche Arrangement sowie den Verhaltenskodex eines Theaters und einer traditionellen Schule vor Augen führt, wird man weitreichende Analogien erkennen können. Die Bezugnahmen von Kerschensteiner und Dewey, dass die klassischen schulischen Gegebenheiten bei den Lernenden die Position des Zuschauers provozieren, scheinen hier eine geistesgeschichtliche Verankerung zu erfahren. Und zur Erläuterung sei auch Litt angeführt, der in der psychologischen Einschätzung Wilhelm von Humboldts auf dessen Selbsteinschätzung hinwies, dass er sich selbst »angelegt auf eine ruhende und betrachtende Existenz« beschreiben würde (Litt, 1955, p. 56).

Das Einnehmen der Zuschauerposition wurde aber nicht allein hinsichtlich des Einzelschicksals thematisiert, sondern auch gegenüber dem geschichtlichen Geschehen. Das Bild der Gefahr des *Schiffbruchs* wurde auch auf Staaten übertragen. So nimmt Herder 1792 auf die Schiffbruch-Zuschauer-Metapher hinsichtlich der deutschen *Zuschauerposition* zur Französischen Revolution Bezug (Blumenberg, 1979, p. 43f). Aber auch dies darf man nicht allein metaphorisch sehen, denn es wird von einer Studienreise des Pädagogen und Hauslehrers Joachim Heinrich Campe berichtet, bei der er zusammen mit seinem Privatschüler Wilhelm von Humboldt einen *Vorortbesuch* im Frankreich der Revolution machte (Benner, 2003, p. 12), die den jungen und sensiblen Wilhelm sehr verstört haben soll, wenngleich die Grenze einer diesmal ästhetisch-didaktischen Zuschauerrolle und der Teilhabe nie überschritten wurde.

Antrieb und Bedrohung

Die Rolle des unberührt bleibenden, nachdenklichen Menschens bei Betrachtung der Welt wirft die Frage auf, warum denn, um im Bild zu bleiben, die Reise, die *navigatio vitae,* überhaupt angetreten werden sollte, wenn diese doch untrennbar mit existenzieller Gefahr oder zumindest kalkulierbarem Risiko verbunden ist. Der Schiffbruch wird zu einem Anlassfall für die Antinomie von Antrieb und Bedrohung (Blumenberg, 1979, p. 35). Und tatsächlich rät etwa Montaigne dazu, besser erst gar nicht aus dem sicheren Hafen in See zu stechen. Dem wiederum widerspricht die Marquise du Châtelet, die mit Voltaire die intellektuelle Klinge kreuzte, in ihrem Traktat über das Glück. Die Antinomie, an der sie sich abarbeitet, ist jene, dass zwar Reflexion und Entwurf dem Handeln vorangehen müssen, um planvoll an sein Glück zu gelangen, dies jedoch die Inangriffnahme verzögert. Gleichzeitig lässt das voranschreitende Weltgeschehen die Realisierung zunehmend unwahrscheinlicher werden. Insofern kann man die Tat nicht anhaltend hinausschieben, »[d]er Hafen ist keine Alternative zum Schiffbruch; er ist der Ort des versäumten Lebensglücks« (ebd.). Montaigne (Essais III, 9) wiederum, und hier laufen die Gedanken letztlich zusammen, ist sich dieser Form des *Scheiterns* völlig bewusst und warnt vor einem Untergang des Schiffes, das noch angetaut im Hafen liegt.

Für Voltaire ist die Schifffahrt Folge menschlicher Neugier, gleichsam ein natürlicher Trieb. Er macht sie selbst zu einem Teil der Natur und führt sie damit zu dem historischen Kern der Metapher zurück, denn in der epikureischen Atomistik ist alles Physik. Und der Schiffbruch im Lehrgedicht von Lukrez trifft damit nur zufällig den konkreten Menschen als im Schiff eingeschlossenen. »Die Energie, die über den Status der Natur und der kargen Versorgung am natürlichen Standort hinaustreibt, ist selbst ein Stück Natur« (Blumenberg, 1979, p. 51), schreibt Hans Blumenberg diesbezüglich. Wenn man nicht gleich vom schlimmsten Fall, dem Scheitern, ausgeht, jedenfalls aber von einem nicht völlig planbaren Reisevorgang als Bild des Lebens, so wird es wohl eine Irrfahrt sein, der sich die Menschen ausgesetzt sehen als Ausdruck der Willkür der natürlichen Gewalten. Odysseus bildet daher gleichsam einen anachronistischen Fall moderner Individualität ab. Wenn man diese Zufälligkeiten mit Sinn versehen will, dann braucht es eine sinnstiftende Erzählung einer solchen *navigatio vitae*. Kann oder will man sich den Risiken einer Schifffahrt nicht aussetzen, so bietet sich immer noch an, eine Reise ins Ich anzutreten.

Das Gegenmodell stellt ein sich völliges Einlassen auf die Welt dar, das aber nicht in einer Selbstverlorenheit münden muss, sondern durch das Zusammenfallen von Subjekt und Objekt eine Reise seines Selbst unter Wahrung von Offen-

heit der Welt gegenüber ist. Die Überlegung, dass dies in letzter Konsequenz auch ein lustvolles Scheitern sein kann, bildet den Abschluss dieser Betrachtung.

Die absolute Metapher

Wurden bislang vorrangig das nautische Thema selbst und dessen Metaphorik im Zusammenhang mit Moral und der subjektiven Betroffenheit des Beobachters verhandelt, rückt bei der weiteren Zuspitzung neben den sprachlichen, poetischen Moden und theoretischen Konzepten eines in den Vordergrund, nämlich das Zusammenfallen des Beobachtungsgegenstands (des Bootes) mit dem Beobachter selbst. Bei Rimbauds *Bateau ivre* wird der Erzähler, das sprechende Ich, mit dem Boot eins. Ein Effekt der als *absolute Metapher* (Friedrich, 1956, p. 74) benannt und bekannt wurde. Der Topos der *navigatio vitae* mit Bildern von Booten und Schiffen, die Flüsse und Meere befahren, war im Kreis der Zeitgenossen Rimbauds, der Pariser Literaten, wieder aktuell geworden, wenngleich in keiner Weise neu. Die Innovation Rimbauds bestand darin, nicht über ein Boot zu sprechen, sondern das Boot selbst sprechen zu lassen im Sinne einer Identitätsbildung (ebd., p. 73) oder genauer einer Entwicklung der Identität, und zwar nicht als Setzung, sondern als Erfahrung (vgl. Kloepfer, 1968).

Die Übertragung des Gedichts ins Deutsche von Paul Celan (1958) lässt sich als dieser Interpretation verpflichtet ansehen, wiewohl wir nicht verlässlich wissen, inwiefern er die Friedrich-Überlegung hierzu kannte (siehe dazu Harbusch, 2005, p. 244). Celan ging es offenbar nicht um artistisches Zur-Schau-Stellen oder gar ein Sich-zur-Schau-Stellen. Seine Übertragung zeigt eine interpretierende Auseinandersetzung mit einer zunächst überbordend wirkenden Metaphorik in eine Zeit hinein, welche eben diese der Abnutzungserscheinungen und Manierismen bezichtigt. Wenngleich die von Rimbaud eingesetzten über sprachliche Widersprüche erzeugten Effekte wie süß-säuerlich, losgebundene Halbinseln etc. in der Übertragung Celans bewusst gebrochen werden (süss-reif-grün), wird die Perspektive der Erzählweise des Originalgedichts bei Celan noch zugespitzt. Alle Zuschreibungen werden dem *ich* zugeordnet, bei Rimbaud erst im Laufe der Strophen und abwechselnd dem *Ich* oder dem *Boot*. Die Bilder und Bildbereiche des Gedichtes sind vielfach verwoben und auch wieder gebrochen, dennoch und das ist das übergeordnete Muster zeigen sie eine anhaltende Entwicklung hin zu einem biografischen *Ich* in einem die Körperlichkeit aufhebenden Geschehen, einer *Verflüssigung* und *Aufhebung von Erstarrtem* (Kloepfer), wenngleich am Ende des Gedichts das ekstatische Träumen und nicht das reale Erleben aufblitzt. Diese Verflüssigung als Vorbedingung der Entstehung von Neuem kennen wir schon aus dem Umfeld von Goethes Naturstudien: »[d]as

Flüssige ist […] das Element aller organischen Entwicklung, oder der natürlichen Bildung überhaupt« (Carus, 1824) und aus dem Lehrgedicht von Lukrez im ersten Buch in den Versen 215ff, wo von der anhaltenden Rekombination der natürlichen Stoffe die Rede ist.

In einer mit Metaphern überreichen Sprache, manche sprechen von Dunkelheit, beschreibt Rimbaud in fünfundzwanzig Strophen und einhundert Versen das Sinken eines besatzungslosen Schiffes. Im Fortgang des Gedichtes nimmt die Selbstbeschreibung des Schiffes zunehmend die Gestalt des selbstbeobachteten Erlebens an und bricht damit mit einem der textlichen Vorbilder. Nämlich der Schilderung einer Vision im 24. Kapitel von Plutarchs Schrift *Über das Daimonion des Sokrates* (De genio Socratis), in der ein Seher ein über weite Strecken sehr ähnliches Erlebnis beschreibt. Plutarch unterscheidet in seiner Schrift *künstliche* und *kunstlose, natürliche* Seher, denen sich die Götter im Schlaf oder in der Ekstase offenbaren (vgl. Döring, 1984). Der Seher Plutarchs ist der zweiten Gruppe zugeordnet, zu denen die Götter unmittelbar sprechen. Aber zu keinem Zeitpunkt verlässt dieser Seher die Beobachterposition. Anders bei Rimbauds *Bateau ivre*, wo der Weg der Ekstase selbst beschrieben wird und die »Sprengung der Kruste der sogenannten Realität, der verhärteten und leeren Vergangenheit« (Kloepfer, 1968, p. 167), des erlebenden Beschreibers im Vordergrund steht. Das Sinken wird nicht als ein *Scheitern* im Sinne von Verfall, Zerstörung und Verlust, sondern als ein intensiv erlebtes Hin und Her zwischen Bersten und sanftem Wiegen in den Fluten dargestellt, als ein Auflösen im Meer, im ewigen Strom beschrieben:

> »So süß kann Kindermündern kein grüner Apfel schmecken,
> wie mir das Wasser schmeckte, das grün durchs Holz mir drang.« [37]

In diesem Fall kann man nicht unbeteiligt am festen Ufer stehen, kein Beobachter oder Zuseher sein, der egal ob mitleidend oder boshaft den Untergang mitverfolgt. Die sonst vielfach so unnütze Eigenschaft, Zuschauer zu sein, wird in diesem Zusammenhang zum Erleben, ja sogar zum Genuss (Blumenberg, 1979, p. 19). Das an und in der Welt scheiternde Subjekt wird zur Metapher ästhetisch geglückten, erfüllten menschlichen Lebens. Die Theatralisierung des Selbst wird zum einzigen Beweis seiner Freiheit und Existenz (vgl. Cavell, 2001, p. 222), ohne sich jedoch auf sich selbst beschränken zu können, will es tatsächlich vollständig sein.

---

37 Celan-Übertragung, Das Trunkene Schiff, 5. Strophe (zit. nach Rimbaud, 2008, p. 9)

Von der Öffnung des Subjekts hin zum Scheitern

Diese Verschiebung der ästhetischen Rahmung finden wir in verwandter und dennoch unterschiedlich weitreichender Ausprägung bei Goethe (pädagogische Provinz) und im amerikanischen Transzendentalismus: »[…] infinite school. The universe is charged with the office of its education« (Channing).

Die deutschen Berufspädagogen rangen unter anhaltender Berufung auf Goethes Bildungsbegriff darum, das hermetische Subjekt des Neuhumanismus für die gesamte Welt zu öffnen. Der diesbezüglich propagierte *Umgang* mit der Welt (Litt) und das auf individuellem, experimentellem Tätigwerden basierende *Wachstum* des Individuums als selbstbezügliche *Erfahrung* (Dewey) lassen den Rückschluss zu, dass das Schiff, das wir nicht bewohnen, sondern das wir sind, keinesfalls bedingungslos ist, nicht geschichtslos ist und das Außen nicht (nur) eine Gefahr bedeutet.

Die absolute Metapher stellt kein Heraussteigen aus der Unmittelbarkeit des Scheiterns oder eine allein selbstbezügliche ästhetische Betrachtung dar und damit letztendlich eine völlige Subjektivierung. Diese Selbstreflexion ist immer singulär und der Zugang dazu zwingend privilegiert. Insofern handelt es sich um eine subjektbezogene Ästhetik und kein begriffliches Verstehen des Menschen. Dass diese Betrachtung aber nicht notgedrungen mit einer sozialen Atomisierung einhergeht, wird im anschließenden Abschnitt Thema werden.

Wie schon vorne angesprochen, ist eine häufig gewählte Form der Kontrolle des Risikos eines existenziellen Scheiterns, denn »Scheitern ist das große moderne Tabu« (Sennett, 1998, p. 159), eine allfällige Reise alleine ins *Ich*. Die Sichtweisen und Berichte über diesen »reisenden Stillstand« (vgl. Stiegler, 2010) sind vielfältig. Sie umfassen autobiografisches Schreiben als ein Lesen seiner Selbst (Rousseau, Thoreau), die Bildungsromane (Wilhelm Meisters Lehr – und Wanderjahre) und eine Stilisierung des Bildes des eigenen Lebens in der »Auseinandersetzung mit den Kräften seiner Tradition« (W. Fuhrmann, 2005).

Bei aller Gemeinsamkeit hinsichtlich der Selbstbezüglichkeit ist darauf zu achten, was der Gegenstand der Betrachtung wird. Wird das Einbetten der individuellen Existenz in die je gegebenen Bezüge und Bedingungen in den Blick genommen oder werden diese durch die ontologisierte Ästhetisierung des Individuums gekappt und erst nachgängig durch die Selbstbeschreibung und die navigatio vitae wieder eingeführt. Neben den unbestritten methodischen Herausforderungen in der Biografik gilt es jedenfalls festzuhalten, dass dies insofern von Bedeutung ist, als damit ein erkenntnis- und damit unlösbar verbunden gesellschaftskritisch relevanter Punkt erreicht ist.

Ästhetisierung des Selbst als Kritik der Vernunftordnung

Die ästhetisierende Selbstbezüglichkeit, sei es die Erziehungsarbeit Rousseaus mit Emile, das Isolationsexperiment Thoreaus oder die experimentelle Erziehungstheorie Deweys, geht von jeweils anderen epistemischen Voraussetzungen aus als die platonische Homologie von Kultur- und Vernunftordnung, oder auch ein positivistisch-naturwissenschaftliches Weltbild. Denn in allen drei Fällen steht die Selbstbezüglichkeit hinsichtlich des Sachbezugs und nicht der Sachbezug im Fokus des Interesses.

Nichts Besitzerisches ist in dieser Bezugnahme des Selbst auf die Sache abzulesen, keine kategorisierende, inventarisierende Welterschließung, die auf Wahrheit oder Vollständigkeit hin ausgerichtet ist. Vielmehr wird dadurch eine grundsätzliche Egalität aller Erfahrung etabliert, und zwar auf zweifache Weise. Zunächst, indem alle Erfahrungen die Erfahrungen von einer Person sind, und zweitens, indem damit zunächst keine Hierarchie von Erkenntnisleistungen begründbar ist. Dass über diesen Weg Erkenntniskritik als Mittel der Kultur- und Gesellschaftskritik genutzt werden kann und muss, liegt auf der Hand. Die Kritiken Kants könnten diesbezüglich als erste »Auffangstellung eines noch mustergültig geordneten Rückzugs« (vgl. Peper, 2002, p. 32) gelesen werden, um den individuellen Vernunftgebrauch mit überindividueller Allgemeingültigkeit auszustatten und dabei gleichzeitig auch geschichtslos zu machen. Dass Kant hier zumindest im Ansatz doch erheblich radikaler ist und nicht eine rationalistische Rückfallposition darstellt, soll nun zum Thema gemacht werden.

VERWIRKLICHUNG GESCHICHTLICHER VERNUNFT

Will Lukrez einen sinnfreien Kosmos durch eine Selbstsorge erträglich machen, die durch individuelle Selbstkultur errungen und eingeübt werden muss, so beschreibt Goethes Bildungsbegriff ein selbstbezügliches Sich-in-die-Welt-Hineinschmiegen, ohne darin vorfindbare Normen und Ordnungen grundsätzlich zu problematisieren, was ihm den Vorwurf des *Aristokratischen* seitens Emerson einbrachte. Beide aber, Lukrez wie auch Goethe, setzen auf Individualisierung und verzichten auf oder ignorieren eine Bedeutung des sozialen Zusammenhangs.

Der Anspruch der Egalität qua Individualität sollte aber auch im amerikanischen Denken nicht im Zusammenhang mit einer gesellschaftlichen Atomisierung und einem politischen Individualismus gedacht werden. Anders als im kontinentalen Denken steht hier das Individuum nicht einer Kultur gegenüber, in die

es sich zu integrieren hat, sondern die Kultur wird zur *Zivilisation*, ist von allen Individuen jede Sekunde ihres Lebens neu und dennoch nicht geschichts- und kontextlos gelebte Praxis. War es bei Emerson noch der göttlich-natürliche Funke (gleam of light), der sicherstellte, dass die voranstrebende Gesellschaft auch moralisch fortschrittlich war, so ist es bei dem an Hegels Geschichtsphilosophie geschulten Dewey das Wechselspiel zwischen natürlicher Spontaneität und geschichtlicher Reflexion, welches in die Pflicht genommen wird und im gelingenden Fall in einer anhaltenden Progressivität mündet. In einem demokratischen (egalitären) Prozess sollten die Merkmale von moralischem (aber nicht nur diesem) Fortschritt in einem potenziell unendlichen Prozess verhandelt werden, der keine ewigen Wahrheiten und keine stabilen, zeit- oder kontextlosen Errungenschaften kennt. Demokratie ist für Dewey ein zivilisatorisches Projekt, das einer vernünftigen Begründung bedarf und nicht einer historisch determinierten. Die einzigen Instanzen, die bei Dewey außer Streit gestellt werden, sind die individuelle Erfahrung sowie die wissenschaftliche Evidenz, die beide aber *nur* so lange relevant sind, bis sie von anderen abgelöst werden, und die somit nie eine Absolutheit erreichen.

Das Denken des Beitrags des natürlich stimulierten Einzelnen zur gesellschaftlichen Entwicklung als ein niemals abgeschlossener Prozess ist jedoch eine intelligible Herausforderung, will sie nicht deterministisch oder teleologisch gedacht werden. Eine natürliche Vernunft oder vernünftige Natürlichkeit in Gestalt der Wechselbeziehung von Individuum und Kollektiv zu realisieren, das ist die Aufgabe eines sich aus sich selbst heraus steuernden zivilisatorischen Erziehungsprozesses, nicht mehr und nicht weniger.

Das Denken über Selbstsorge und Selbstkultur hat hier von jeher seine Aufgabe gesehen und im Zusammenhang mit Moralität auch noch die politische Verwirklichung mitzubeachten gehabt. Umgelegt auf das Lernen im Lebenslauf könnte dies heißen: Wie gelingt es vor dem Hintergrund völliger Individualisierung, dass jede und jeder lernt, das zu tun, was vernünftig ist und was jede/n und alle voranbringt? So betrachtet könnte man lebenslanges Lernen als das charakterisieren, was Marquard der Ästhetik als Aufgabe zugeschrieben hat, nämlich »ein Instrument […] der politischen Verwirklichung, der geschichtlichen Vernunft« (Marquard, 2003, p. 31) zu sein. Und wie anders könnten die im Delors-Bericht genannten Anforderungen *Learning to know, Learning to do, Learning to live together, learning to live with others* sowie *Learning to be* gelesen werden, denn als Aufruf zu einer vernünftigen individuellen und sozialen Lebensführung. Einmal mehr wird man bei Kant fündig, wie dies *vernünftig* gelingen kann.

Selbstsorge und Selbstkultur

Selbstsorge umfasst durchaus wesentlich Γνῶθι σεαυτόν (erkenne dich selbst), erschöpft sich jedoch nicht darin. Galt im platonischen Denken die Vollendung der Selbsterkenntnis noch als höchste Form der Selbstsorge, so wandelte sich dies im Laufe des Hellenismus (siehe Kimmich, 1993, p. 17). Neben der Selbsterkenntnis wurden im griechisch-römischen Denken aber immer auch wesentlich Prinzipien der Lebensführung und -praktiken mitverhandelt und bis hin zum Stoizismus und Epikureismus hatte bürgerliche Freiheit sich durchgängig auch als Ethik reflektiert (Foucault, 1985, p. 15). Das *Erkenne dich selbst* gewann in weiterer Folge in der okzidentalen Philosophie jedoch deutlich an Übergewicht und man könnte glauben, das Moralisch-Ethische und das Lebenspraktische wären aus der Metaphysik in eigenständige Diskurse abgedrängt oder überwiegend von der Theologie abgedeckt worden.

Folgt man jedoch der Lesart Marquards, dass – wenn auch nicht bedingungs- und vorgängerlos – mit dem kritischen Denken Kants die Ästhetik die Metaphysik als »diensthabende Fundamentalphilosophie« (Marquard, 2003, p. 21) abzulösen begann – er zumindest dieser Ablöse *vorgearbeitet* hätte –, so lässt sich erkennen, dass dieses Abdrängen von Moralisch-Ethischem und Lebenspraktischem nicht stattgefunden hat, ganz im Gegenteil. Nicht weniger als: *Was ist der Mensch?* ist die in den Kritiken aufgeworfene Frage. Um *den* Menschen zu verstehen, rangen das theologische, das wissenschaftlich-philosophische sowie das geschichtsphilosophische Denken und untersuchten den heiligen Menschen, den forschenden Menschen oder den/die BürgerIn. Das spezielle Phänomen des künstlerisch tätigen Menschen, des Individuellen, des Genies, kann in universeller Absicht zur Bestimmung des Menschen im Allgemeinen genutzt werden, so lässt sich Marquards Kantlektüre der Kritik der Urteilskraft zusammenfassen.

Die Situation, in der Kant den Menschen der Aufklärung sieht, ist jene der Lösung von bisherigen Bindungen. Zunächst jene von der Religion, was die Welt profan werden ließ und wodurch sie nunmehr eine andere Vernunftbasis braucht, um nicht in einen Naturzustand zurückzufallen, der die Sorge des Überlebens in einer lebensfeindlichen Natur sowie in Konkurrenz von Individuen vor jene der vernünftig begründeten Lebensführung stellt. Kant sieht im Abgehen von der Gleichgültigkeit, ja Ablehnung von Individualität im Zusammenhang von Erkenntnissubjekten einen gangbaren Weg, den Menschen in seiner Ganzheit zu denken. Denn der Anspruch an eine »ursprünglich-synthetische Einheit der Apperzeption« (KrV, B 131) lässt die *Dinge an sich* im vernunftmäßigen Niemandsland zurück und kann den Trugschluss nahelegen, dass die Wirklichkeit, in der wir unser Leben bestreiten, an sich *unvernünftig* wäre. *Vernünftige*

Antworten auf die Frage nach den Zielen der gelungenen Lebensführung, der εὐδαιμονία (gelingenden Lebensführung), scheinen damit nicht möglich zu sein.

Die Suche nach der moralischen Vernunft führt bei Kant in »Richtung […] geschichtliche Vernunft« (Marquard, 2003, p. 28) und versucht damit, zwischen der Scylla des naturzuständlichen Interessendenkens und der Charybdis der Ohnmacht hinsichtlich der tatsächlichen Wirksamkeit moralischer Imperative ein intellektuell tragfähiges Angebot zu machen. Und dieses Angebot ist jenes der Ästhetik in der Gestalt der »Methode Kuckucksei«, denn »das, was die Vernunft selbst nicht auszubrüten vermag, soll im Nest der Triebe ausgebrütet werden« (ebd., p. 30f). Die Suche nach einer über das Exakte hinausgehenden *vernünftigen Natur* ist sodann das Thema der Kritik der Urteilskraft. Wenngleich letztlich dieses Zusammenwirken von Empfinden und moralischen Urteilen auch immer als etwas »Analogisches« (§59 KdU) zu sehen ist. Diese Weichheit des Zusammenhangs verleitet Marquard dazu nachzufragen, inwiefern die Ästhetik zur »Vorhut oder zum Trauergefolge der geschichtlich-vernünftigen Aufgabe« zu zählen wäre bzw. ob sie »Instrument oder Ersatz der politischen Verwirklichung« sei (Marquard, 2003, p. 31).

An dieser Stelle tritt bei Kant erneut die Natur auf den Plan, nicht, wie weiter vorne schon ausgeführt, als Naturzweck, sondern als individuelle »Naturgabe« (§46 KdU), welche der Kunst die Regel gibt, aber keine *Geschicklichkeitsanlage* ist, die erlernbar wäre und die wie in der Wissenschaft graduelle individuelle Unterschiede (Nachahmer, Lehrlinge) zuließe. So gesehen wird Ästhetik zur Naturphilosophie. Will sie den gesellschaftlich-historischen Anspruch an das Menschsein nicht gänzlich aufgeben, darf sie sich jedoch nicht auf einen (allein durch Naturwissenschaft zugänglichen) Naturbegriff stützen. Löst man die gesellschaftlich-historische Komponente aus der Ästhetik heraus, reduziert man sie auf eine Naturphilosophie, und sie läuft Gefahr, eine mehr oder weniger platte Lebensphilosophie zu werden. Ob das wichtig, richtig oder gut wäre, lässt sich bei Kant aber nicht abschließend herauslesen. An dieser Lösung macht Marquard fest, dass Kant ein Denker des Übergangs gewesen sei. Angesichts der »Aporie des emanzipierten Menschen« könne klar gesagt werden, dass für Kant das wissenschaftliche Denken keinen Ausweg für eine vernünftige Lebensführung bietet, das gesellschaftlich-historische Denken aber auch (noch) nicht.

In der Romantik wurde die Geschichtsphilosophie, die staatsbürgerliche Erziehung mit ästhetischer Erziehung gleichgesetzt und damit versucht, einen Widerhall der Natur (des natürlich Spontanen, Genialen) im Politischen und Historischen zu sichern, ohne tatsächlich eine Lösung des Grundproblems der geschichtlichen Wirksamkeit eines Konzeptes eines guten (vernünftigen) Staates anbieten zu können. Wenn allerdings gegengleich die Natur betont stärker in die

Betrachtung mit einbezogen wird (wie etwa bei Nietzsche), droht wiederum die Gefahr des Individualismus, des triebhaften oder interessengeleiteten Kampfes von jedem gegen jeden. Dies auch dann, wenn man auf den Befund einer defizitären sozialen Wirklichkeit hin, sich von einem Ideal einer außergeschichtlichen Wirklichkeit, eben der Natur, Legitimation erwartet (Biologismus, Sozialdarwinismus). Wird die innere Natur als gegenwärtig und die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt als wünschenswert erachtet, will die Natur nicht »die Notlage provozieren, der sie entgehen wollte«, (ebd., p. 34) darf diese nicht auf ein Gegenüber und damit auf Sinnlichkeit oder Vermittlung durch Wissenschaft reduziert werden.

Durch diese Ästhetisierung, die Kant anbietet, aber nicht in letzter Konsequenz ausführt, durch diese integrative Betrachtung des natürlichen und historisch-vernünftigen Menschen wird es möglich, das Politische als Gestaltungsaufgabe an das Vernünftige rückzubinden. An dem Weg, wie dies gedacht werden kann, ohne in ein totalitäres Regime zu verfallen, oder den moralischen Imperativen hilflos gegenüberzustehen, die mit einer von partiellen Interessen zerrissenen Wirklichkeit konfrontiert sind, hat sich Dewey im Anschluss an den Transzendentalismus mit seinem Erfahrungskonzept abgearbeitet.

Individualisierung als Grundlage modernen Staatsdenkens

Diese Ästhetisierung des Erkenntnis- und Urteilsprozesses ging mit einer zweifachen Individualisierung einher. Nämlich jener des Betrachtungs-gegenstandes und gleichzeitig und bedeutsam mit jener der Bildung der Einheit von Betrachter und Gegenstand. Daraus wiederum leiteten sich vermehrt Ansätze des Auflösens von allgemeinen, verbindlichen *Wahrheiten* ab, diezunehmend zu Individualkulturen der Selbstgestaltung und des persönlichen Weltentwurfes überleiteten (Peper, 2002, p. ix), die die Versinnlichung des Weltbezuges betonen.

Die politischen Konzepte, die auf diesen fortgeschrittenen Individualismus und zunehmenden Kulturpluralismus reagierten oder überhaupt erst dadurch in diesem Umfang möglich wurden, sind die rezenten Demokratieverständnisse. Säkularisierte Zivilisationskonzepte (wie die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte im Rahmen der Französischen Revolution oder auch die amerikanische Verfassung) stellen den neuen Modus zur Herstellung gesellschaftlich-historischer Verbindlichkeit dar. Ein aristokratisches oder ständisches Wissens- und Gesellschaftsverständnis wird hin zu einer auch epistemisch legitimierten demokratischen Ordnung gewandelt, die auf der grundsätzlichen Gleichheit der

Individuen beruht.[38] Diese Gleichheit kann politisch oder gesellschaftlich betrachtet werden. Emersons Selbst in *Self-reliance* ist ein Echo auf Rousseaus Gewichtung der vorgesellschaftlichen, kreatürlichen Basis (vgl. ebd., p. 59) und der kantischen Ästhetik vor dem Hintergrund eines kulturpluralistischen Landes, das keine Nachahmung der europäischen Kultur anstreben wollte, nach Emerson dies auch keinesfalls sollte. Die Gleichheit der Individuen musste sich aber dennoch auf etwas Identitätsstiftendes gründen, auf eine gemeinsame Quelle. Diese sah der amerikanische Transzendentalismus in romantischer, naturvertrauender Weise in der Spontaneität und den Instinkten, die durch aktive Selbstkultur zu voll entwickelter Individualität geführt werden sollten. Dies sollte auch ein Garant gegen Konformismus oder einen statischen Kulturbegriff sein.

Selbstkultur wurde damit als die gemeinsame Kultur einer historisch und kulturell heterogenen Gesellschaft prinzipiell gleicher Individuen figuriert und auch prägend für das individuelle Bewusstsein. In seinem Essay *The Art of Life* hatte Frederic Henry Hedge (1840) die Selbstkultur als »the perfect unfolding of our individual nature« bezeichnet und damit schon ausgesprochen, was die eremitische Exilierung oder Gesellschaftsflucht Thoreaus dann in die Praxis umsetzte. Der *homme naturell* Rousseaus sollte sich – konzeptiv nahe, aber nicht ident mit dem Bildungsdenken Goethes – ungestört entwickeln. »[A]ll the principles of our nature grow at once by joint, harmonious action, just as all parts oft he plant are unfolded together« (Channing, 1875, p. 15) wurde dem Experiment in den Wälder von Concord nachsinniert. Die gesamte Bemühung hatte aber eine eindeutige Absicht und zielte »at the most complete realization of the perfecticability innate in every person« (Stoller, 1956, p. 443). Diese *perfectibilité* war aber bei allem pathetischen Anspruch mit einer Verabsolutierung der Gegenwart, ja konzeptiv mit einer Zeitlosigkeit verbunden, die der Preis für die totale Sensualisierung und ästhetisierte Reflexion des Selbst war.

Thoreau aber kennt den »Unterschied zwischen naturtrübem Saft und gedanklich reinem Destillat« (Peper, 2002, p. 65) und sein Schreiben über das Leben in den Wäldern offenbart, dass – wie auch schon bei Rousseau – das heuristische Prinzip der Separierung von Kulturellem und Individuellem im Vordergrund steht. Sein transzendentalistisches Konzept der Selbstkultur war eines, das auf eine zunehmende Schärfung des sinnlichen Erlebens abzielte. Dieses würde, so seine Einschätzung in den späten Tagebüchern, aber nicht in einem einzelnen Leben bewältigt werden können (vgl. Shanley, 1971, p. 323). Und so rückt ne-

---

38 Eine eigenartige Zwitterposition nimmt diesbezüglich das dandyhafte Konzept des Bildungsbürgers ein, der trotz der explizit antiaristokratischen gesellschaftlichen Figuration deren epistemische Sicht aufrechterhielt, ja sogar ausbaute.

ben der individuellen Selbstkultur auch die Erziehung künftiger Generationen ins Blickfeld (vgl. Hovde, Howarth, & Witherell, 1980, p. 382ff). Dieser Umgang mit Natur und sinnlich Gegebenem setzt zwar die aufklärerische Säkularisierung fort, schlägt jedoch keinen rationalistischen Pfad ein, sondern einen ästhetisierenden. Das Schreiben, das im Werk Thoreaus eine so zentrale Rolle spielt, war demnach immer die Kehrseite eines Lesens. Eines Lesens der – nach Möglichkeit – gesellschaftsfreien Natur. Natur wurde dabei im doppelten Sinn gesehen, nämlich als äußere und zumindest ebenso wichtig als Natur des Selbst.

Diese radikale Individualität in Verbindung von natürlicher und persönlich-individueller Aktivität fand im Denken Deweys ihren explizit pädagogischen und epistemischen Ausdruck. In Verbindung mit der Reflexivität von Deweys Erfahrungsbegriff wurde die nur angedeutete Dimension von Zeit und intergenerationalem Austausch der Selbstkultur systematisch hinzugefügt und damit das Ahistorische dieser Sichtweise aufgelöst und die gesellschaftlich-historische Dimension zurückgewonnen. Das Wachstum war kein vorrangig Inneres mehr, es wurde zu einem Interaktionsprozess mit der natürlichen und gesellschaftlich-historischen Wirklichkeit.

Lernen ist nicht mehr ein aus sich heraus vollzogenes Wachstum, kein an der Natur gereifter Zuwachs, sondern ein in anhaltender Interaktion begriffenes existenzielles Verhältnis des Selbst.

Lernen als existenzielles Verhältnis zur Welt

Wenn der Mensch aber nun nicht allein durch Denken bestimmt ist und, anders als Descartes es in der Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs figurierte, doch von »materiellen Dinge[n] abhängt« (Descartes, 1961 [1637], p. 32), steht zumindest die Möglichkeit einer Abhängigkeit der Vernunft im Raum, über die sie nicht verfügen kann. Die damit mögliche Kontingenz, die alle Planbarkeit in Frage stellt und allen wissenschaftlichen Umgang mit Welt kontaminiert, wird zur Herausforderung für die Souveränität des Individuums. Das Leben in der Welt läuft Gefahr, keine reine Ordnung zu ermöglichen, die aber völlig konsequent gedacht ohnehin alles tatsächliche Werden verunmöglichen würde. Der Kunstgriff von Descartes war es, das Leben auszuschließen, und dies hatte seinen Preis. Nämlich dem konkreten individuellen und auch dem kollektiven Leben wurde die Basis für eine vernünftige Planbarkeit genommen.

Rücken aber die individuellen Bezüge zur Welt in den Lichtkegel der Betrachtung, so hat man es mit egalitär nebeneinander stehenden, pluralen Interpretationen von Welt zu tun, die keine zeitlose, keine personenunabhängige Gültigkeit erheben können. Diese stellen ein Sprechen über den je konkreten, individu-

ellen Weltbezug, des Selbst und seiner Welt, dar. Für Emerson ist Kontingenz so evident, dass Konventionen, etablierte Formen des Denkens, eigentlich allein als Diktat von Gesinnungsgemeinschaften verstanden werden können. Das reflexive Erschließen, was und wie andere es schon vollzogen haben, kann daher für ihn nicht das Ziel sein. Ganz im Gegenteil, vorrangig ist für ihn, die jeweilige individuelle Sichtweise der Welt durch Auseinandersetzung mit ihr zu verändern.

In Self-Reliance merkt Emerson etwa an, dass das Lesen von Gedanken hinsichtlich deren Stimulanz von vorrangiger Bedeutung wäre und nicht die Gedanken selbst, die sie enthalten würden: »[t]he sentiment they instil is of more value than any thought they may contain.« (SR CW 2, p. 45). Wenn Emerson zwischen unmittelbarer und reflexiver Selbstkonstitution unterscheidet, so spielt er genau darauf an. Die reflexive Selbstkonstitution setzt das eigene Denken immer in Beziehung zum Tradierten, zur Konvention. Eine unmittelbare, authentische Selbstkonstitution findet für Emerson, so Wagner, allein dann statt, wenn das »öffentlich geteilte Wissen eine Erschütterung erfährt, die zur Revision zwingt.« (Wagner, 1999, p. 139)

Ein solches sich selbst und andere Konfrontieren erschließt die Chance, dass Gesellschaften nicht in Konformismus und Traditionalismus verfallen und ein Entwicklungsstillstand eintritt. Gleichzeitig wird durch diese angestrebte *spiritual isolation* (vgl. SR CW 2, p. 61f) nicht allein dem *anders Denken* eine positive Bedeutung verliehen, sondern werden zugleich auch *unkonventionelle* Lebensformen zur Anerkennung gebracht. Ein solches Identitätskonzept zeigt deutlich, dass der anhaltende Vollzug der Selbstkonstitution in ständiger Auseinandersetzung mit Selbst und Welt gefordert ist. Keine Substanz und keine Attribute, kein Sein, kein Innehaben machen das ermersonische Selbst aus. Keine naturalistische Bestimmung bleibt möglich und auch keine Verpflichtung auf kondensierten oder tradierten oder irgendwie anders zu Bedeutung gelangten Wissensbeständen oder Kanons. »[…] our greatness is always in a tendency or direction, not in an action« (Exp CW 3, p. 74), schreibt er in Experience und versucht dabei das Weltganze, in dem sich Menschen wiederfinden, nicht entlang eines Bildungsbegriffs zu reflektieren, der sich an einer *perfectibilité,* einer Vervollkommnung des Individuellen oder gar an einer sozialen Mimesis (vgl. Gebauer & Wulf, 1992; Wulf, 1989, 2001) orientiert.

Das Denken Goethes, Kerschensteiners und Litts, jenes von Emerson und Dewey war in je unterschiedlicher Weise durch eine Umgänglichkeit mit dem realen Weltgeschehen als Natur und Geschichte bestimmt und die Grundlage für die Formgewinnung, die Beschaffenheit des Selbst. Weiters teilt ihr Denken eine progressive Komponente, die jedoch nicht auf ein Fortschrittsdenken reduziert werden kann, weder ein teleologisches noch ein sich planvoll entwickelndes.

Rang insbesondere das romantische Denken mit der Versöhnung der Natürlichkeit in Form von Frische und Spontaneität mit einer vorbildlichen, allgemeingültigen Menschennatur, oftmals mit einem didaktischen Impetus oder zumindest Drall (vgl. Peper, 2002, p. 19), rangen die deutschen Berufspädagogen mit der hegemonialen Stellung des neuhumanistischen Bildungsdenkens und seinen epistemischen Voraussetzungen, steht bei Emerson, Dewey und später explizit bei Foucault wesentlich die Geschichtlichkeit des Denkens und seiner Manifestationen im Vordergrund. Gemeinsam ist ihnen allen, dass keine anhaltende Rekonstruktion, nicht Kultur als ein »Weg von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit« (Simmel), sondern die Welt als zukunftsoffene Gestaltungsaufgabe ihr Denken bestimmt. Dies hat auch Konsequenzen für die Sicht auf und die Gestaltung von Lernprozessen.

Nicht allein deshalb, weil die gesellschaftlichen Entwicklungen eine Dynamik erreicht haben, die mit überkommenen Vermittlungsformen nicht mehr zu bewältigen zu sein scheint, sondern aus einem progressiven Weltbild heraus muss man bei adäquaten pädagogischen Ansätzen Katechetik und Sokratik hinter sich lassen. Das *Einführen* (Litt) von jungen Menschen in die Welt kann daher nicht durch belehrenden *Unterricht* erfolgen. Dieser lasse die Welt nur als Gegenstand, als fremd, als vorgängig verstehen. Denn »[C]atechisiren [heißt, PS] so viel, als einen mit lauter Stimme, durch Fragen und Antwort unterrichten.« (Rambachs Catechet 1739 zit. nach Rosenberger, 1972, p. 181). Zurecht stellt Maarten Bullynck fest, dass hier »Frage und Antwort im striktesten Sinne miteinander in Übereinstimmung« (Bullynck, 2006, p. 148f) stehen, weil sie durch Vortrag und Imitation durch die Lernenden innig zusammenhängen. Inhaltlich betrachtet konserviert diese Weise der Wissensvermittlung den rezenten Wissensbestand. Auf der sozialen Ebene wird damit signalisiert, dass es eine Führungsfigur gibt, nämlich den Wissenden, der den Weg des individuellen Lernprozesses detailhaft bestimmt. Auch wenn der Lernprozess selbst zum Gegenstand des Lernens gemacht wird, tritt man nicht grundsätzlich aus diesem Regime heraus. Denn abgesehen von gewissen logischen Herausforderungen, die mit dem in vielen Dokumenten und im Zusammenhang der Diskussionen um lebenslanges Lernen angesprochenen Konzept *Learning how to learn* (vgl. Winch, 2008) einhergehen, bleibt auch dieser Lernbegriff dem Denken verhaftet, dass Lernen ein Aneignungsprozess wäre, den es zu optimieren oder zu verstätigen gelte.

Und auch wenn Sokrates im Dialog mit Menon etwa sagt: »[d]enn das Suchen und Lernen ist demnach ganz und gar Erinnerung« (Platon, Men. 81d), und dies mit dem bekannten Experiment mit dem Knaben zu belegen versucht, der eine ihm bisher unbekannte geometrische Aufgabenstellung lösen kann, ohne

unterwiesen worden zu sein, allein durch das Fragen des Sokrates, so reduziert sich damit nur vordergründig das Gefälle zwischen Wissendem und Lernendem. Denn das Problem, das es zu lösen galt, war eines, das der Wissende aufgestellt hatte, der Weg der Lösung wurde durch wissende Fragen angeleitet. Bestenfalls in einem abgeschlossenen Kosmos, der keine neuen Fragen und Probleme erzeugt und in dem die Lebensfragen für alle anhaltend die gleichen wären, ließe sich ein solches Modell der erinnerungslosen Wiedererkennung konsequent denken. Ist es beim Katechisieren die Imitation, die erwünscht und erzielt wird, ist es in der Sokratik die Indifferenz dem Lernenden gegenüber.

Will man darin nicht allein eine institutionenkritische Sichtweise den schulischen oder hochschulischen *Schonbezirken* gegenüber sehen, die Gefahr laufen, »verknechtete Zerebralwerkstätten der Wissenschaft« (Hochschild, 2011, p. 124) zu werden, sondern verknüpft man dies auch mit der Legitimation von gesellschaftlichen Bedingungen, die sich auf Validität von Erkenntnisformen stützen (von Platons Staat beginnend), wird das gesellschafts- und kulturkritische Potenzial dieses Zugangs evident.

Dass der Lernbegriff auch auf der sozialen Ebene Bedeutung hat, haben Dewey und Foucault betont und auf unterschiedliche Weise figuriert. So wie Foucaults gesamte Methode eine Analyse dessen darstellt, wie »sich die Bewegungen des Lebens und die Prozesse der Geschichte überlagern«, und er anhaltend versucht, die »Transformationsagenten des menschlichen Lebens sichtbar« (Foucault, 1983, p. 138) zu machen, so ist auch für Dewey klar: »an keinem Ort geschieht ein Sprung aus den empirischen, natürlichen Objekten und ihren Beziehungen heraus.« (Dewey, 1995, p. 79) und alles in der Welt, auch das Normierende oder vermeintlich Unhintergehbare, wird zum Verhandlungsgegenstand. So wie Foucault davon ausgeht, dass es nichts abseits, außerhalb des Diskurses gibt, würde es auch Dewey für die kollektive Konstitution des Weltganzen sehen. Auf der individuellen Ebene behält sich Dewey jedoch einen Keim romantischen Denkens, den er von Emerson übernommen hat, zurück, nämlich jenen der natürlichen Spontaneität. So wie sein Kollege Mead das impulsive *I* und das reflexive *Me* (vgl. G. H. Mead, 1973) geschieden hat, blieb bei Dewey ein diskursmäßig nicht erfassbares natürliches Element, etwas Energetisches zentral für die Vorwärtsbewegung des Einzelnen und indirekt dadurch auch für jene des Kollektivs erhalten. Wenngleich auch für Mead die Fluidität aller Differenzierungen offenkundig war: »[e]s gibt also einen gesellschaftlichen Prozeß, aus dem heraus sich die Identitäten entwickeln und in dem eine weitere Differenzierung, eine weitere Evolution und Organisation stattfindet.« (Ebd., p. 207) Das Lernen vollzieht sich dem folgend nicht allein in einer anhaltenden Interak-

tion zwischen Individuum und Welt, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene.

Learning to be: Lebenslanges Lernen als zivilisatorisches Projekt

Wilhelm von Humboldt sah sich in seinen bildungsprogrammatischen Schriften veranlasst, den Einfluss des Staates, den er in der Tradition des absolutistischen Staatsdenkens als zu rigide und normierend erlebte oder in der für ihn höchst beunruhigenden Form der Revolution, zu begrenzen, um dem Individuum als Träger von Bildungsprozessen den angemessenen Raum geben zu können. Damit ist aber kein Lösungsweg aufgezeigt für die Bewältigung der zunehmenden Last der Geschichte und der anwachsenden Vielfalt, welche die Subjekte zu überfordern drohen. Die Kanonisierung relevanten Wissens und Humboldts spätere Konzentration auf die Selbstsorge nach antikem Vorbild sind vielleicht, ohne dass dies explizit wird, sein Angebot zu deren Bewältigung.

Dieses Bild von Staat hat aber denkbar wenig gemein mit dem demokratiepolitischen Denken und einer im Wandel begriffenen Zivilisation, wie Dewey sie zugrunde legt. Der evidente Wandel trägt für ihn keinen Anflug von Kulturpessimismus, aber er verlangt nach politischer Steuerung, denn »[d]er Wandel muss nicht erzeugt, aber er muss organisiert werden.« (LW, 11, p. 41) Sein zivilisatorisches Projekt sieht vor, dass menschliches Handeln in all seinen Ausprägungen und auch die daraus resultierende Erfahrung wiederum selbst als Teil des sozialen Handelns zu organisieren sind. Also keine Begrenzung des Staates, sondern in Form eines zivilisatorischen Erziehungsprozesses eine Totalität qua Individualität.

Diese Betrachtungen eines Selbst in seinem alltäglichen Umgang mit einer von Kontingenz geprägten Welt, dessen Denken und Sprechen darüber, stellt eine Ästhetik der Instabilität, Offenheit, Unabgeschlossenheit dar und grenzt sich grundsätzlich gegenüber naturalistischen Bildungsbegriffen oder dem neuhumanistischen Subjektbegriff ab. Der im Zusammenhang mit den programmatischen Papieren zum lebenslangen Lernen genannte *New Man* ist demnach nicht das Ergebnis anderer, neuer oder umfassenderer Lernprozesse, sondern die Voraussetzung dafür, dass ein zukunftsoffenes und nicht rekapitulierendes Gesellschaftsbild etabliert wird. Darin kann man, wenn man so will, einen revolutionären Kern der Diskurse um lebenslanges Lernen sehen, der ein *vernunftbasiertes* Entwicklungsmodell in plurale Gesellschaften tragen will. Voraussetzung ist ein reflexives Verhältnis des individuellen und kollektiven Menschen zu seinen Handlungen und seinem Denken. Dazu könnte anhaltendes Lernen der Individu-

en – insbesondere wenn es nicht als Vorratslernen oder Vervollkommnung verstanden wird – eine entsprechende Rahmung bieten.

Am Ende dieser Arbeit kann *lebenslanges Lernen* demnach als Teil eines säkularisierten, der Aufklärung verpflichteten, liberal-demokratischen Zivilisationsprojektes dargestellt werden. Wesentlich getragen wird dieses Projekt von einer Ästhetik von Subjekten, die – nicht durch den Diskurs selbst, denn dieser ist wohl auch nur ein Ausdruck davon – einer mehrfachen Entgrenzung unterliegen. Die Subjektivation wandelt sich zunehmend. Will man dies nicht in kulturpessimistischer Weise als Gefahr oder Verlust für Erreichtes betrachten, sondern als zukunftsorientiertes, optimistisches Vorhaben, so bietet sich an, dies – im Sinne Marquards – in Form einer Ästhetik der Unabgeschlossenheit zu fassen.

Wenngleich sich die Spuren Deweys in den aktuellen bildungspolitischen Papieren verlieren, zeigen die historischen Schlüsseldokumente noch dezidierte (Yeaxlee) und inhaltliche Bezüge (Faure et al.). Erst vor dem Hintergrund der vom amerikanischen Transzendentalismus und Pragmatismus formulierten kollektiven Reflexion kann lebenslanges Lernen als »the concept of a consciously learning society« (Faure et al., 1972, p. 5) verstanden werden, als ein intergenerationales, transnationales, interkulturelles Erziehungsprogramm für *Learning to know, Learning to do, Learning to live together, learning to live with others* sowie *Learning to be*.

Ein solches Programm der anhaltend lernenden und reflektierenden Erfahrung als Verwirklichung geschichtlicher Vernunft – verbunden damit ist, an einer globalen Gesellschaft aktiv teilzuhaben und diese damit auch mitzutragen und zu gestalten – sollte nicht auf einen Appell, einen Imperativ oder auf eine Bürde reduziert werden. Emerson schrieb: »In liberated moments we know that a new picture of life and duty is already possible.« (Exp CW 3, p. 76)

Aber es gilt zu erinnern, was im Roman *A Room with a View* an die Garderobe bei den Emersons geschrieben war: *Misstraue allen Unternehmungen, die neue Kleidung verlangen*. Und wenn man bedenkt, dass diese Familie im Roman für das Offene gegenüber dem Konservativen stand, und ergänzt, was – wohl hauptsächlich aus Platzgründen – dort nicht mehr geschrieben war, nämlich dass es vorrangig einen »new wearer of clothes« braucht, wie Thoreau im Originalzitat fortsetzte, so kann man nur ausdrücklich darauf hinweisen, dass ein allein äußerliches Umorganisieren des Bildungswesens nicht zum angestrebten Ziel führen wird. Zumindest *dann* nicht, wenn es darum gehen soll, auch die angelegte demokratiepolitische Dimension des lebenslangen Lernens ausspielen zu können. »Veränderung ist Veränderung«, schreibt Thoreau in seinem zweiten Brief an Harrison Blake, und dass es nicht die *Umstände* sind, die so statisch wären, nein, unsere *Gewohnheiten* wären das konservierende Element. Daher setzt die

Programmatik des lebenslangen Lernens am Individuum an, denn »Die Chance liegt allein noch beim Einzelnen. Der Einzelne hat die Welt zu bestehen. Von ihm aus ist alles wieder zu gewinnen. Nur von ihm, das ist seine grausame Einschränkung« (Dürrenmatt, 1986 [1956]).

Resümee: Tempora mutantur, nos et mutamur in illis

In den alten Zeiten, wo das Wünschen noch geholfen hat […]
GEBRÜDER GRIMM
FROSCHKÖNIG ODER DER EISERNE HEINRICH

Lebenslanges Lernen scheint auf den ersten Blick eine politische Programmatik zu sein, die anhaltende Anpassungsleistungen von Individuen in einem sich zunehmend beschleunigenden technologischen und sozialen Wandel zum einen fordert und zum anderen hierfür Instrumente der Unterstützung anbieten will. Insofern kann man vermuten, dass es sich um eine soziale Technologie der umfänglicher werdenden Notwendigkeit zu lernen, nämlich immer mehr und über die gesamte Lebensspanne hinweg, handelt. Dies bringt scheinbar vorrangig Herausforderungen für die Politik, vielfach hinsichtlich der Finanzierung, aber auch für die Bildungspraxis auf organisatorischer und methodisch-didaktischer Ebene mit sich. Die Verwendung der alltagssprachlichen Begriffe: Leben, lebenslang, Lernen suggeriert Klarheit und vermittelt den Eindruck bewussten Handelns.

Entgegen dieser Lesart findet man in den Schlüsseldokumenten zum lebenslangen Lernen, wie dem Faure- und dem Delors-Bericht oder im Memorandum der Europäischen Kommission, immer auch Hinweise auf die soziale Dimension des Lernens und auf den erwarteten Beitrag zur Verbesserung der Partizipation an politischen Prozessen. Wenngleich diese Bezugnahmen für KritikerInnen randständig und ornamental wirken, indizieren sie dennoch einen grundlegenden Aspekt des Gesamtkonzeptes, der bisher keine vertiefte Aufarbeitung gefunden hat. Dies mag daran liegen, dass in der kurz- und schnelllebigen Welt der politischen Programmatiken die grundsätzliche Reflexion zur Attitüde verkommt, oder aber auch daran, dass der Topos des lebenslangen Lernens durch eine zunächst vielleicht naheliegende Figuration von Lernen als einem Aneignungspro-

zess verdeckt zu werden droht. Will man mit der nicht begrüßenswerten Tradition von wechselnden Begriffen bei weitgehender Konstanz der Grundansichten brechen und lebenslanges Lernen tatsächlich auf neue Ansätze hin untersuchen, so müssen diese Grundansichten zum Thema gemacht und einer Verhandlung zugeführt werden.

Dies ist insofern von Bedeutung, als die teleologische Sichtweise eines kulturell bestimmten oder bestimmbaren Kanons gepaart mit einer starken Betonung der Innerlichkeit, eines indigenen Entwicklungsprozesses, einem inneren Wachstum (Reife) oder der individuellen Rekapitulation von kulturell Vorgefundenem durch den Anspruch lebenslangen Lernens in globalen Zusammenhängen einer Unabgeschlossenheit gegenüber gestellt wird, die sich selbst nicht als ziellos oder defizitär versteht. Darin kann man eine intelligible Herausforderung entdecken, welche die Wendung des lebenslangen Lernens hin zu einer anthropologischen Konstante weiterdenkt, ohne dass diese sich in Trivialität auflöst, wie etwa Carter konstatierte: »*life-long breathing* – something which we cannot avoid while remaining conscious.« (Carter, 1997, p. 9) Dies kann durch eine Selbstbezüglichkeit des Individuums (reflexive Subjektivierung) vor dem Hintergrund einer sozialen Positionierung in zunehmend dynamischen Gesellschaften erfolgen.

Die Verwirklichung, Wahrnehmung und Erfahrung des Selbst im konkreten wirklichkeitsbezogenen Sein erfährt im Übergang von vergleichsweise statischen antiken, mittelalterlichen hin zu bürgerlichen und in weiterer Folge zu industriellen und postindustriellen Gesellschaften einen Wandel. Jede Gesellschaftsform und auch partielle Lebensform darin entwickelt gewisse Verständnisse von Subjektivität. Wurde in der Auflösung der ständischen Gesellschaft die mit dem sozialen Wandel seit dem 18. Jahrhundert verknüpfte Unsicherheit von der Konstituierung einer neuen sozialen Institutionalisierung zur Stabilisierung des Innenlebens wie auch des Außenlebens der Person begleitet (Gehlen, 1956) – es handelte sich dabei um den bildungs- oder gewerbebürgerlichen Lebenslauf –, so zeigt sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend die De-Institutionalisierung eben dieses Lebenslaufs. Das Leben wird (wieder) zur *navigatio vitae*. Dies führte zu Ansätzen, die erfolgreiche Individuation nicht an Normativem oder objektiv Erreichtem ausweisen, sondern an der Bereitschaft und Fähigkeit, sich als Individuum anhaltend auf neue Gegebenheiten und damit in Verbindung stehenden Anforderungen einzustellen (Employability, Trainability).

In frühen und auch rezenten Auseinandersetzungen mit sozialem Wandel und den damit verbundenen Anforderungen an Individuen wurden wiederholt *Diskursivierungsstrategien* des Selbst figuriert, die auf Entwicklung und Zukunftsoffenheit setzten. Dies lässt sich einerseits in der geisteswissenschaftlichen

Berufspädagogik des 20. Jahrhunderts zeigen, die bei Litt in der Preisgabe eines kanonischen Bildungsideals mündet. Andererseits und in vertiefter Weise im transzendentalistischen und pragmatistischen Denken Amerikas (Emerson und Dewey). Die diskurstheoretischen Analysen Foucaults und des französischen Poststrukturalismus bieten einen rezenten Rahmen für die Interpretation der Konstitution einer narrativ hergestellten Identität. Ein Gegensatzpaar, das sich darin entdecken lässt, sind Selbstkonzepte der Ein- oder Abschließung sowie der Unabgeschlossenheit. Beschreibungen des Selbst können entsprechend die Form einer Ästhetik der isolierten, ontologischen Existenz oder auch eine der Betrachtung der Konstitution des Selbst in Wechselbeziehung mit dem Weltganzen aus Natur und Gesellschaft als Unabgeschlossenheit annehmen.

Die so gezeichneten Verständnisse moderner Subjektivität im (post-)industriellen Zeitalter zielen dabei nicht auf eine gleichsam begrenzte Form der Progressivität in Gestalt der Dienstbarmachung von Wissenschaft zur Nutzung der Natur und auf individuelle Rekapitulation von Kultur ab. Offenheit und Unabgeschlossenheit signalisieren im Gegenteil, dass die Welt nicht mehr *Kosmos* ist, sondern selbst zur grundsätzlich und anhaltend sozial zu gestaltenden Aufgabe geworden ist.

Die deutsche Berufspädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts hat gegen die Manifestation des Selbst als Innen und Außen des antikensehnsüchtigen Neuhumanismus angeschrieben und den anhaltenden Wirklichkeitsbezug des handelnden Individuums nicht als Defizit, sondern als essenziell betrachtet und unter anhaltender Berufung auf Goethe immer noch als Bildungsprozess gesehen. Insbesondere Litt hat hier vertiefte Analysen vorgelegt, die auch die Rolle der Pädagogik in der Humanisierung des Individuums durch Arbeit und Weltbezug – er spricht von Umgang – thematisiert haben.

Diese Form der Unabgeschlossenheit des Individuums hin zu einer arbeitsgeprägten Alltagskultur bleibt aber eine wesentliche Antwort schuldig, nämlich jene hinsichtlich des Beitrags oder der Rolle des Individuums im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Dynamik insgesamt. Diese zweite Dimension der Unabgeschlossenheit am Berührungspunkt von Vergangenheit und Zukunft thematisiert Dewey in pädagogisch-praktischer wie auch philosophischer Hinsicht. Seinem Begriffskonzept der Erfahrung, das ganz zentral vom Denken Emersons bestimmt ist, liegt ein Weltverständnis zugrunde, das *Welt* nicht als starr hinnimmt, sondern in all ihren Elementen als menschliche Gestaltungsaufgabe sieht. Insofern ist auch die Gestaltung des Selbst und dessen Bedingungen eine Aufgabe, erfahrungsgestütztes Lernen der entsprechende Modus.

Spiegelt der konventionelle Bildungsbegriff ein Weltbild wider, in dem der Mensch göttlichen, natürlichen oder gesellschaftlichen Institutionen (Objektiva-

tionen) gegenübersteht und eine Ästhetik der individuellen Rekapitulation formt, so sind konsequent demokratische und plurale Gesellschaften auf ein zivilisatorisches Bildungsmodell angewiesen, das keine unbeteiligte ZuschauerInnenposition kennt und in dem Individuen potenziell bereit sind, alles in Frage zu stellen, und die Definitionsmacht, was und wie die Welt, in der sie leben und leben wollen, in allen ihren Elementen zu einer menschlichen Aufgabe zu machen. Im gelingenden Fall mündet das in einer anhaltenden Progressivität.

Wie gelingt es vor dem Hintergrund völliger Individualisierung dass jede und jeder lernt, das zu tun, was vernünftig ist und was jede/n und alle voranbringt? So betrachtet könnte man lebenslanges Lernen als das charakterisieren, was Marquard der Ästhetik als Aufgabe zugeschrieben hat, nämlich »ein Instrument […] der politischen Verwirklichung, der geschichtlichen Vernunft« (Marquard, 2003, p. 31) zu sein. Und wie anders könnten die im Delors-Bericht genannten Anforderungen *Learning to know, Learning to do, Learning to live together, learning to live with others* sowie *Learning to be* gelesen werden, denn als Aufruf zu einer Strategie für vernunftbasierte individuelle und soziale Lebensführung. Selbstkultur würde damit als die gemeinsame Kultur einer historisch und kulturell heterogenen Gesellschaft prinzipiell gleicher Individuen ästhetisiert und auch gestaltungswirksam für die Ausprägung des individuellen Bewusstseins.

Dieser Umgang mit Natur und sinnlich Gegebenem setzt zwar die aufklärerische Säkularisierung fort, schlägt jedoch keinen rationalistischen, sondern einen ästhetisierenden Pfad ein. Lernen ist nicht mehr ein aus sich heraus vollzogenes Wachstum, kein an der Natur oder Kultur gereifter Zuwachs, sondern ein in anhaltender Interaktion begriffenes existenzielles Verhältnis des Selbst.
Offen ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch, ob es gelingen kann, dass *lebenslanges Lernen* nicht, wie es das Schicksal des deutschen Bildungsbegriffs war, in einem unpolitischen Ideal verharrt, sondern einen Ansatz für die politische Verwirklichung geschichtlicher Vernunft anbieten kann, eine Fortsetzung des aufklärerischen Denkens demnach.

Da die alten Zeiten, »wo das Wünschen noch geholfen hat«, wie die Gebrüder Grimm es in ihrem bekannten Märchen zu Beginn des 19. Jahrhunderts schrieben, vorüber sind, wenn es sie überhaupt je gegeben hat, wäre eine Bindung des demokratisch verhandelten Sollens an eine demokratisch definierte Vernunft erforderlich. Potenziell könnte die Programmatik des lebenslangen Lernens demnach ein Modell eines zivilisatorischen Projektes für plurale und demokratische Gesellschaften darstellen, setzt aber eine wesentliche Bedingung voraus. Nämlich einen *New Man* und nicht eine/n TrägerIn von *new clothes*, der/die sich als MitinhaberIn und GestalterIn einer *consciously learning society*

figuriert. Die grundlegende Antinomie dabei ist, dass der *New Man* als neue Figuration eines Subjekts Resultat und gleichzeitig auch Voraussetzung des Gelingens dieses Vorhabens ist.

SiglenVerzeichnis

BgT	……………..…	Das Buch der Goetlichen Troestunge, Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke, hrsg. von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Band 5
Cir	……………..…	Circles, Ralph W. Emerson, Collected Works, Vol. 2
EM	……………..…	Von dem edeln Menschen, Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke, hrsg. von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Band 5
Exp	……………..…	Experience, Ralph W. Emerson, Collected Works, Vol. 3
FA	……………..…	Frankfurter Ausgabe in 40 Bänden, Johann W. v. Goethe, Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche, Deutscher Klassiker Verlag, Frankfurt/Main 1985 ff.
FW KSA	……………..…	Die Fröhliche Wissenschaft, Friedrich Nietzsche, Kritische Studienausgabe, Band 3
GD	……………..…	Götzen-Dämmerung; Friedrich Nietzsche, Kritische Studienausgabe, Band 6
GoW	……………..…	Goethe, Ralph W. Emerson, Collected Works, Vol. 4
Hor.c.	……………..…	Carmina, Quintus Horatii Flacci (Horaz)
JGB KSA	……………..…	Jenseits von Gut und Böse,

		Friedrich Nietzsche, Kritische Studienausgabe, Band 5
KdU	……………..…	Kritik der Urteilskraft, Immanuel Kant
KrV	……………..…	Kritik der reinen Vernunft, Immanuel Kant
LW	……………..…	The Later Works, 1925-1953 John Dewey, The Collected Works of John Dewey
Men	……………..…	Menon, Platon
Met	……………..…	Metaphysik Aristoteles
MS	……………..…	Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Immanuel Kant
MW	……………..…	The Middle Works, 1899-1924 John Dewey, The Collected Works of John Dewey
Nat	……………..…	Nature, Ralph W. Emerson, Collected Works, Vol. 1
PQ	……………..…	Predigten ed. Quint, Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke, hrsg. von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Band 1
RM	……………..…	Representative Men, Ralph W. Emerson, Collected Works, Vol. 4
Sen. nat.	……………..…	Naturales quaestiones – Naturbetrachtungen, Lucius Annaeus Seneca
SR	……………..…	Self-Reliance, Ralph W. Emerson, Collected Works, Vol. 2
SZ	……………..…	Sein und Zeit, Martin Heidegger
Tac.ann.	……………..…	Annalen des Tacitus
UB II	……………..…	Unzeitgemässe Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben, Friedrich Nietzsche
UGM	……………..…	Uses of Great Men, Ralph W. Emerson, Collected Works, Vol. 4

WA	……………..…	Weimarer Ausgabe, , Martin Luther, Kritische Gesamtausgabe, Weimar 1910
WA III	……………..…	Weimarer Ausgabe; Johann W. v. Goethe, Goethes Werke in 143 Bänden, hrsg. von Paul Raabe, Deutscher Taschenbuch Verlag, Band III

Literatur

Abel, Heinrich. (1963). Das Berufsproblem im gewerblichen und schulischen Ausbildungswesens Deutschlands (BRD): Eine Untersuchung. Braunschweig: G. Westermann.

Adorno, Theodor W. (1972). Theorie der Halbbildung. In Rolf Tiedemann, Gretel Adorno, Susan Buck-Morss & Klaus Schlutz (Eds.), Gesammelte Schriften (Bd. 8, pp. 93-121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Agamben, Giorgio. (2006). Die Zeit, die bleibt: Ein Kommentar zum Römerbrief. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Agamben, Giorgio. (2012). Der Mensch ohne Inhalt. Berlin: Suhrkamp.

Akademie der Wissenschaften der DDR, der Akademie der Wissenschaften Göttingen und der Heidelberger Akademie der Wissenschaften (Ed.). (1989). Goethe Wörterbuch. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz.

Arendt, Hannah. (1958). The Human Condition. Chicago: The University of Chicago Press.

Aristoteles. (1984). Metaphysik. Stuttgart: Reclam Universalbibliothek.

Assmann, Aleida. (2004). Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 50 (Heft 1), pp. 5-20.

Auerbach, Felix. (1902). Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. Leipzig: B. G. Teubner.

Barthes, Roland. (1964). Mythen des Alltags (Helmut Scheffel, Trans.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baschek, Nicklas. (2010). André Gorz: Vom Wissenskapitalismus zur Wissensgesellschaft. In Anina Engelhardt & Laura Kajetzke (Eds.), Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme (pp. 77-85). Bielefeld: transcript.

Bateson, Gregory. (1985). Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven (Hans Günter Holl, Trans.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne (Neue Folge Band 365). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, Peter Karl. (2011). »Allerbester Melchior!«. Melchior Ludolf Herold – Initiator der Industrieschulbewegung im Herzogtum Westfalen. Paderborn: Bonifatius.

Bengtsson, Jarl & Schütze, Hans Georg. (1979). Developments in Recurrent Education and Recent Economic and Social Trends. In Werner Clement & Friedrich Edding (Eds.), Recurrent Education und Berufliche Flexibilisierungsforschung (pp. 11-42). Berlin: Duncker & Humblot.

Benjamin, Walter. (1991). Das Passagen-Werk (Fünfter Band. Zweiter Teil). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benn, Gottfried. (1949). Der Ptolemäer. Wiesbaden: Limes-Verlag.

Benner, Dietrich. (2003). Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform (3., erweiterte Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bernfeld, Siegfried. (1925). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig-Wien-Zürich: Internationaler Psychologischer Verlag.

Bernstein, Basil. (2001). From Pedagogies to Knowledge. In Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies & Harry Daniels (Eds.), Toward a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research (Vol. 23, pp. 363-368). New York: Peter Lang.

Bingham, Charles. (2009). Under the Name of Method: On Jacques Rancière's Presumptive Tautology. Journal of Philosophy of Education, 43(3, July 2009), pp. 405-420.

Blankertz, Herwig. (1969). Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. In Ernst Lichtenstein & Hans-Hermann Groothoff (Eds.), Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens (pp. 13-27). Hannover: Schroedel.

Blumenberg, Hans. (1979). Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Blumenberg, Hans. (1981). Nachahmung der Natur. Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen. In Hans Blumenberg (Ed.), Wirklichkeiten in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede (pp. 55-103). Stuttgart: Reclam.

Blumenberg, Hans. (2007). Theorie der Unbegrifflichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bollenbeck, Georg. (1996). Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Boshier, Roger. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In John Holford, Peter Jarvis & Colin Griffin (Eds.), International Perspectives on Lifelong Learning (pp. 3-20). London: Kogan Page.

Bröckling, Ulrich. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann & Thomas Lemke (Eds.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen (pp. 131-167). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bullynck, Maarten. (2006). Vom Zeitalter der Formalen Wissenschaften. Anleitung zur Verarbeitung von Erkenntnissen anno 1800, vermittelst einer parallelen Geschichte. Online verfügbar unter: http://www.kuttaka.org/ZfW.pdf (Stand 15.10.2012).

Campe, Joachim Heinrich. (1969 [1786]). Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. In zwei Fragmenten, Wolfenbüttel 1786. In Paedagogica – Kritisch eingeleitete unveränderte Neudrucke historischer pädagogischer Werke mit pragmatischer Bibliographie. Frankfurt am Main: Sauer & Auvermann.

Carter, Charles. (1997). Recognising the Value of Informal Learning, Learning From Experience. Chelmsford: Trust.

Carus, Carl Gustav. (1824). Grundzüge allgemeiner Naturbetrachtung. (Einleitung zu dem noch ungedruckten Werke über die Ur-Theile des Schalen- und Knochengerüstes von D. C. G. Carus). In Johann Wolfgang v. Goethe (Ed.), Zur Naturwissenschaft überhaupt, besonders zur Morphologie – Erfahrung, Betrachtung, Folgerung, durch Lebensereignisse verbunden (Band II, Heft 2 (1824), pp. 84-95). Stuttgart und Tübingen: Cotta.

Casale, Rita, Oelkers, Jürgen & Tröhler, Daniel. (2004). Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept. Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 50. Heft 1, pp. 21-37.

Cassirer, Ernst. (2009 [1942]). Die »Tragödie der Kultur«. In Ralf Konersmann (Ed.), Grundlagentexte Kulturphilosophie (pp. 117-138). Hamburg: Meiner.

Cavell, Stanley. (1972). The Senses of Walden. New York: Viking Press.

Cavell, Stanley. (2001). Danebenstehen, Gleichziehen: Bedrohungen der Individualität (Herbert Hrachovec, Trans.). In Ludwig Nagl & Kurt R. Fischer (Eds.), Stanley Cavell. Nach der Philosophie. Essays (Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage, Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Sonderband 1, pp. 199-230). Berlin: Akademie Verlag.

Chambers, Robert (anonym.). (1844). Vestiges of the Natural History of Creation.

Channing, William Ellery. (1840). Remarks on Education. The Works of William E. Channing (3rd ed., pp. 383-401). London.

Channing, William Ellery. (1875). The Works of William E. Channings. Boston: D.D.

Clauson-Kaas, Adolf von. (1875). Ueber die Verbindung der praktischen Arbeit mit der Lernschule. Vortrag; gehalten auf der IV. Jahresversammlung des allgemeinen Erziehungsvereins in Dresden. Dresden: Allgemeiner Erziehungsverein.

Coombs, Philip Hall. (1968). The World Educational Crisis; A Systems Analysis. New York: Oxford University Press.

Council of Europe. (Ed.). (1971). Present trends in educational reform and further prospects with a view to permanent education (Resolution 500 (1971). Strassbourg. Online verfügbar unter: http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewPDF.asp?FileID=15914&Language=EN

Cropley, J.A. (1979). Lifelong Learning. A Stocktaking. Hamburg: Unesco Inst. for Educ.

Dahrendorf, Ralf. (1965). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.

Dane, Gesa. (1994). Die heilsame Toilette. Kosmetik und Bildung in Goethes »Der Mann von funfzig Jahren«. Göttingen: Wallenstein Verlag.

Darwin, Charles. (1859). On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life. London: John Murray.

de Haan, Gerhard. (1991). Über Metaphern im pädagogischen Denken. Zeitschrift für Pädagogik (27. Beiheft), pp. 361-372.

de Man, Paul. (1979). Autobiography as De-facement. Modern Language Notes, 94 (No. 5), pp. 919-930.

De'Ath, Colin. (1976). Anthropological and Ecological Foundations of Lifelong Education. In Ravinda H. Dave (Ed.), Foundations of Lifelong Education (pp. 235-285). Oxford: Pergamon Press.

Deleuze, Gilles & Foucault, Michel. (1977). Der Faden ist gerissen. Berlin: Merve Verlag.

Deleuze, Gilles. (1993). Unterhandlungen. 1972-1990. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Derrida, Jacques. (1974). Grammatologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Descartes, René. (1961). Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung (1637) (Kuno Fischer, Trans.). Stuttgart: Reclam.

Dewe, Bernd & Weber, Peter J. (2007). Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzepte der EU. Bielefeld: Klinkhardt.

Dewey, John (Ed.). (1966). Lectures in the Philosophy of Education 1899. New York: Random House.

Dewey, John. (1965 [1910]). The Influence of Darwin on Philosophy. And Other Essays in Contemporary Thought (1st ed. 1910). Bloomington: Indiana University Press.

Dewey, John. (1980). The Middle Works of John Dewey, Volume 9, 1899-1924: Democracy and Education, 1916. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, John. (1987). The Later Works of John Dewey, Volume 11, 1925-1953: 1925-1937, Essays and Liberalism and Social Action. Carbondale: Southern Illinois Univ Press.

Dewey, John. (1988). John Dewey the Later Works, 1925-1953: The Quest for Certainty (1929), Vol. 4. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, John. (1988). The Later Works of John Dewey, Volume 13, 1925-1953: 1938-1939, Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays (Collected Works of John Dewey). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, John. (1988). The Middle Works of John Dewey, Volume 14, 1899-1924: Human Nature and Conduct, 1922. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, John. (1989). John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Vol. 7. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, John. (1995). Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dewey, John. (2000). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Dickson, Paul. (2001). Sputnik – The Shock of the Century. New York: Walker & Company.

Dilthey, Wilhelm. (1970). Die Biographie. In ders. (Ed.), Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (pp. 303-310). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Divine, Robert A. (1993). The Sputnik Challenge. Eisenhower's Response to the Soviet Satellite. New York: Oxford University Press.

Dohmen, Günther. (1964a). Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule (Band 1). Weinheim: Verlag Julius Beltz.

Dohmen, Günther. (1964b). Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule (Band 2). Weinheim: Verlag Julius Beltz.

Dohmen, Günther. (1996). Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF.

Döring, Klaus (1984). Plutarch und das Daimonion des Sokrates (Plut., de genio Socratis Kap. 20-24). Mnemosyne, Fourth Series, Vol. 37, Fasc. 3/4 (1984), pp. 376-392.

Dräger, Horst. (1979). Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In Joachim H. Knoll (Ed.), Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung (Bd. 7, pp. 109-141).

Durkheim, Émile. (1922). Education et Sociologie. Paris: Felix Alcan.

Dürrenmatt, Friedrich. (1986 [1956]). Vom Sinn der Dichtung in unserer Zeit Literatur und Kunst: Essays und Reden (pp. 60-69). Zürich: Diogenes.

Eakin, Paul John. (1999). How Our Lives Become Stories. London: Ithaca.

Emerson, Ralph Waldo. (1940). Self-Reliance. In Brooks Atkinson (Ed.), The Complete Essays and Other Writings of Ralph Waldo Emerson. New York: The Modern Library.

EU. (2008). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, PE-CONS 3662/07 C.F.R. (2008).

Engelbrecht, Helmut. (1984). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz (Band 3). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Englert, Ludwig (Ed.). (1966). Georg Kerschensteiner. Eduard Spranger. Briefwechsel 1912-1931. München: R. Oldenbourg.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Generaldirektion Beschäftigung und Soziales. (2001). Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. .

Europäische Kommission. (1995). Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung.

Europäische Kommission. (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen) SEK(2000) 1832.

Europäische Union (Ed.) (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (»ET 2020«) [Amtsblatt C 119 vom 28.5.2009].

EURYDICE (Ed.). (2000). Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Brüssel: EURYDICE.

Faulstich, Peter. (2002). Verteidigung von »Bildung« gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In Ekkehard Nuissl, Christine Schiersmann & Horst Siebert (Eds.), Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? (Report Nr. 49). pp. 15-25.

Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul-Razzak, Lopes, Henri, Petrovsky, Arthur V., Rahnema, Majid & Ward, Frederik Champion. (1972). Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

Fejes, Andreas & Nicoll, Katherine (Eds.). (2008). Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject. London-New York: Routledge.

Ferguson, Alfred R., Carr, Jean Ferguson & Wilson, Douglas Emory (Eds.). (1971-2007). Emerson, Ralph Waldo. The Collected Works of Ralph Waldo Emerson. Introductions and notes by Robert E. Spiller et al. 7 vols. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Field, John. (2008). Lifelong Learning and the New Educational Order (Second revised edition). Stoke on Trent-Sterling: Trentham Books.

Fischer, Aloys & Spranger, Eduard (Eds.). (1924). Jugendführer und Jugendprobleme. Festschrift zu Georg Kerschensteiners 70. Geburtstag. Leipzig-Berlin: Teubner.

Fischer, Aloys. (1924). Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik. In Aloys Fischer & Eduard Spranger (Eds.), Jugendführer und Jugendprobleme. Festschrift zu Georg Kerschensteiners 70. Geburtstag (pp. 209-306). Leipzig-Berlin: Teubner.

Fischer, Aloys. (1957 [1924]). Die Krisis der Arbeitsschulbewegung. In Karl Kretmair (Ed.), Gesammelte Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie und Schulrefom (Band 5/6, pp. 425-477). München: Bayerischer Schulbuchverlag.

Fischer, Aloys. (1930). Schule, Leben, Arbeitsschule. In Karl Kretmair (Ed.), Aloys Fischer. Leben und Werk. (Bd. 1, pp. 293-300). München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.

Flasch, Kurt. (1989). Einführung in die Philosophie des Mittelalters. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fohrmann, Jürgen (Ed.). (1998). Lebensläufe um 1800. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Follen, Charles Theodore Christian. (1841-1842). Lectures on Moral Philosophy The Works of Charles Follen (Vol. III, pp. 3-321). Boston.

Forster, E. M. . (1908). A Room with a View. London: Edward Arnold.

Foucault, Michel. (1981). Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel. (1983). Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel. (1985). Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In Helmut Becker, Lothar Wolfstetter, Alfred

Gomez-Müller & Raúl Fornet-Betancourt (Eds.), Michel Foucault: Freiheit und Selbstsorge (pp. 7-28). Frankfurt am Main: Materialis Verlag.

Foucault, Michel. (2005). Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault (25.Oktober 1982). In Daniel Defert & Francois Ewald (Eds.), Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits (Band IV 1980-1988, pp. 959-966). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fourastié, Jean (1954). Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln-Deutz: Bund Verlag.

Friedman, Randy L. (2007). Traditions of Pragmatism and the Myth of the Emersonian Democrat. Transactions of the Charles S. Peirce Society, Vol. 43, No. 1 (Winter, 2007), pp. 154-184.

Friedrich, Hugo. (1956). Die Struktur der modernen Lyrik. Von Baudelaire bis zur Gegenwart. Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag.

Fuhrmann, Manfred. (1999). Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.

Fuhrmann, Wolfgang (2005). Nachruf auf Manfred Fuhrmann, Berliner Zeitung vom 14.01.2005, p. 28.

Gadamer, Hans Georg. (1960). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (3. erw. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph. (1992). Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbeck: Rohwolt.

Gehlen, Arnold. (1956). Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Bonn: Athenäum.

Gehring, Petra. (1994). Innen des Außen – Außen des Innen: Foucault, Derrida, Lyotard (Band 1). München: Wilhelm Fink.

Gerhard, Melitta. (1926). Der deutsche Entwicklungsroman bis zu Goethes »Wilhelm Meister« (9. Band). Halle-Saale: Max Niemeyer.

Gerlach, Christiane. (2000). Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997 (Vol. 12). Köln-Weimar-Wien: Böhlau.

Goethe, Johann Wolfgang v. (1902). Zu Eckermann am 29. Januar 1826 (Band 4). Stuttgart: Cotta.

Goffman, Erving. (1982). Das Individuum in öffentlichem Austausch – Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goldman, Israel M. (1975). Lifelong Learning among Jews. Adult Education in Judaism form Biblical Times to the Twentieth Century. New York: Ktav Pub Inc.

Gonon, Philipp. (1997). Kohlberg statt Kerschensteiner, Schuhmann und Kern statt Spranger, Heydorn und Luhmann statt Fischer: Zum prekären Status der berufspädagogischen »Klassik«. In Rolf Arnold (Ed.), Ausgewählte Theorien

zur beruflichen Bildung (pp. 3-24). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Gonon, Philipp. (2002a). Georg Kerschensteiners Begriff der »Arbeitsschule« – Ein Plädoyer für Arbeit als Grundlegung der Bildung. In Dieter-Jürgen Löwitsch (Ed.), Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule (pp. 121-156). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gonon, Philipp. (2002b). Lifelong Learning A Concept or a Slogan? Lifelong Learning in the Mirror of Educational History. In Klaus Harney, Anja Heikkinen, Sylvia Rahn & Michael Schemmann (Eds.), Lifelong Learning: One Focus, Different Systems (Band 19 von Studien zur Erwachsenenbildung) (pp. 45-52). Frankfurt am Main: Verlag Lang.

Gorz, André. (2001). Welches Wissen? Welche Gesellschaft? Paper presented at the Gut zu Wissen. Online verfügbar unter http://www.wissensgesell schaft.org/themen/orientierung/welchegesellschaft.html#fn15 (Stand 15.10. 2012)

Gramsci, Antonio. (1983). Marxismus und Kultur. Hamburg: VSA-Verlag.

Great Britain Committee. Ministry of Reconstruction. Adult Education (Ed.). (1980 [1919]). The 1919 report: the final and interim reports of the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction, 1918-1919. Nottinham: Dept. of Adult Education, University of Nottingham.

Gross, Ronald. (Ed.). (1982). Invitation to Lifelong Learning. Chicago: Follet Publishing Company.

Gruber, Elke. (2001). Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in den Modernisierungsprozessen. Innsbruck u.a.: Studienverlag.

Gruber, Elke. (2004). Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. In Erich Ribolits & Johannes Zuber (Eds.), Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! (pp. 87-100). Innsbruck-Wien-München-Bozen: Studienverlag.

Günzler, Claus. (1981). Bildung und Erziehung im Denken Goethes. Philosophische Grundlagen und aktuelle Perspektiven einer Pädagogik der Selbstbeschränkung. Köln-Wien: Böhlau.

Gusdorf, Georges. (1989 [1956]). Voraussetzungen und Grenzen der Autobiographie. In Günter Niggl (Ed.), Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung (pp. 121-147). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Habermas, Jürgen. (1973). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. (1985). Der Philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hamann, Bruno. (1993). Geschichte des Schulwesens: Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang (2. überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Harbusch, Ute. (2005). Gegenübersetzungen. Paul Celans Übertragungen französischer Symbolisten. Göttingen: Wallstein Verlag.

Harney, Klaus. (2004). Berufsbildung. In Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Eds.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik (pp. 153-174). Weinheim und Basel: Beltz.

Hartmann, L.M. (1905). Zur Wirtschaftsgeschichte Italiens im frühen Mittelalter. Gotha: Analkten.

Hausmann, Gottried. (1972). Einleitung Lengrand, Paul: Permanente Erziehung. München-Berlin: Verlag Dokumentation.

Hedge, Frederic H. (1840). The Art of Life. The Scholar's Calling, Dial (1).

Heidegger, Martin. (1986 [1927]). Sein und Zeit (sechzehnte Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Heidegger, Martin. (1995). Phänomenologie des religiösen Lebens. Gesamtausgabe 2. Abt. Bd. 60. Frankfurt am Main: Klostermann Vittorio.

Herder, Johann Gottfried von. (1772). Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Welche den von der königl. Akademie der Wissenschaften für das Jahr 1770 gesetzten Preis erhalten hat. Berlin: Christian Friedrich Voß.

Hochschild, Michael. (2011). Re-Dressuren des Denkens: Freiheit für Bildungsstürmer. Münster: LIT Verlag.

Hoerning, Erika M. (1978). »Zweiter Bildungsweg« – eine Statuspassage? In Martin Kohli (Ed.), Soziologie des Lebenslaufs (pp. 251-266). Darmstadt-Neuwied: Luchterhand.

Höhne, Thomas. (2003). Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Hopf-Droste, M.-L. (1979). Der Geburtstag. Ein Beitrag zur Entstehung eines modernen Festes. Zeitschrift für Volkskunde, Jg. 75, pp. 229-237.

Horaz. (1986). Oden und Epoden: Lat. Dt: I-IV (Bernhard Kytzler, Trans.). Stuttgart: Reclam, Philipp, jun. GmbH.

Hovde, Carl F., Howarth, William L. & Witherell, Elizabeth Hall (Eds.). (1980). The Writings of Henry David Thoreau: A Week on the Concord and Merrimack Rivers. Princeton: Princeton Univ. Press.

Huarte, Juan. (1968). Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften (G. E. Lessing, Trans.). München: Wilhelm Fink Verlag.

Hull, David L. (1995). Die Rezeption von Darwins Evolutionstheorie bei britischen Wissenschaftsphilosophen des 19. Jahrhunderts (Eve-Marie Engels, Trans.). In Eve-Marie Engels (Ed.), Die Rezeption von Evolutionstheorien im 19. Jahrhundert (pp. 67-104). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hume, David. (1978). Traktat über die menschliche Vernunft (Theodor Lipps, Trans., 2 Bde.). Hamburg: Meiner.

Huxley, Julian. (1942). Evolution: The Modern Synthesis. London: Allen & Unwin.

Illich, Ivan. (1970). Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Jahn, Ilse. (1990). Grundzüge der Biologiegeschichte. Jena: Gustav Fischer.

James, William. (1979 [1902]). Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur (Eilert Herms, Trans.). Olten-Freiburg i. Br.: Waltewr-Auer.

Janne, Henri. (1976). Theoretical Foundations of Lifelong Ecucation. A Sociological Perspective. In R.H. Dave (Ed.), Foundations of Lifelong Education (pp. 129-185). Oxford: Pergamon Press.

Jarvis, Peter. (2006). Towards a Comprehensive Theory of Human Learning (Vol. 1). New York: Routledge.

Jarvis, Peter. (2007). Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological Perspectives (Vol. 2). New York: Routledge.

Jarvis, Peter. (2008). Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Active Citizenship in a Late Modern Age (Vol. 3). New York: Routledge.

Jennings, Bernard. (1980). The Reception of the Report. The 1919 Report. The final and Interim Reports of the Adult Education Commitee of the Minitry of Reconstruction 1918-1919 (pp. 37-44). Nottingham: Barnes&Humby Ltd.

Jungmann, Karl. (1907). Die Päd. Prov. in Wilh. Meisters Wanderjahren. Eine Quellenstudie. Euphorion XIV, 274-287, 517-533.

Kant, Immanuel. (1968 [1785]). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Vol. VIII). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, Immanuel. (1956 [1787]). Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Felix Meiner.

Kant, Immanuel. (1990 [1790]). Kritik der Urteilskraft (7. Aufl.). Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH.

Kanz, Heinrich. (1975). Aufklärung. In Franz Pöggeler (Ed.), Geschichte der Erwachsenenbildung (Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 4) (pp. 22-31). Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Kohlhammer.

Kerschensteiner, Georg. (1901). Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweck-

mäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? Gekrönte Preisschrift (Heft XXVII). Erfurt: Carl Villaret.

Kerschensteiner, Georg. (1910a). Berufs- oder Allgemeinbildung? Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden Aufsätzen und Organisationsbeispielen (Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage, pp. 23-43). Leipzig-Berlin: Teubner.

Kerschensteiner, Georg. (1910b). Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden Aufsätzen und Organisationsbeispielen (Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage, pp. 97-114). Leipzig-Berlin: Teubner.

Kerschensteiner, Georg. (1910c). Grundfragen der Schulorganisation: Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organsiationsbeispielen (Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage ed.). Leipzig und Berlin: B.G.Teubner.

Kerschensteiner, Georg. (1926). Theorie der Bildung. Leipzig-Berlin: B.G. Teubner.

Kerschensteiner, Georg. (2002 [1930]). Begriff der Arbeitsschule. In Dieter-Jürgen Löwitsch (Ed.), Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule (Nachdruck der 8. Auflage, Ausgabe letzter Hand Kerschensteiners, nach der Neuausgabe von 1964 ed., pp. 7-120). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Ketelsen, Uwe-K. (1998). Narrative Form und Präsenz der Figur. „Lebensläufe“ im Drama um 1800 oder Warum gab es kein Bildungsdrama? In Jürgen Fohrmann (Ed.), Lebensläufe um 1800 (pp. 105-120). Tübingen: Niemeyer.

Kimmich, Dorothee. (1993). Epikureische Aufklärungen. Philosophische und poetische Konzepte der Selbstsorge. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Klafki, Wolfgang. (1971). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik –Empirie – Ideologiekritik. Z.f.Päd., 17 (1971), pp. 351-385.

Kloepfer, Rolf. (1968). Das trunkene Schiff. Rimbaud – Magier der »kühnen Metapher«? Romanische Forschungen, 80, pp. 147-167.

Knoll, Joachim H. (1998). Lebenslanges Lernen und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationale Operationalisierung. In Rainer Brödel (Ed.), Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied: Kriftel.

Kohli, Martin. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. KZfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialisationsforschung, 37 (Heft 1), pp. 1-29.

Kohlmeyer, Otto. (1923). Die Pädagogische Provinz in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Ein Beitrag zur Pädagogik Goethes. Langensalza: Julius Beltz.

Konersmann, Ralf (Ed.). (2009). Grundlagentexte Kulturphilosophie: Benjamin, Blumenberg, Cassirer, Foucault, Lévi-Strauss, Simmel, Valéry u.a. Hamburg: Meiner.

Kraus, Katrin. (2001). Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kulischer, Josef. (1928). Allgemeine Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Neuzeit (Bd. 1). München-Wien: Oldenbourg.

Künzli, Rudolf. (1978). Die Theorie der Wissenschaften und der schulische Fächerkanon. In Hans-Jürgen Engfer (Ed.), Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer Praxis (pp. 15-38). München-Wien-Baltimore: Urban&Schwarzenberg.

Lachmann, Carl Ludolf Friedrich. (1973 [1802]). Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger- und Landschulen, Braunschweig und Helmstädt 1802. In Paedagogica – Kritisch eingeleitete unveränderte Neudrucke historischer pädagogischer Werke mit pragmatischer Bibliographie. Glashütten/Ts.: Auvermann.

Langguth, Adolf. (2010). Goethe als Pädagoge. Nachdruck der Originalausgabe, Halle 1887. Hamburg: Severus Verlag.

Lassnigg, Lorenz. (2009). Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? »Lifelong Learning« und »evidence-based Policy/Practice«. In MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 7/8 (Theorie und Forschung. Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ).

Latour, Bruno. (1996). Ein Türschließer streikt (Gustav Roßler, Trans.). In Bruno Latour (Ed.), Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften (pp. 62-84). Berlin: Akademie-Verlag.

Ledl, Andreas. (2006). Eine Theologie des lebenslangen Lernens. Studien zum pädagogischen Epochenwandel bei Luther (Band 24). Berlin: LIT Verlag.

Lefèvre, Wolfgang. (2001). Jean Baptiste Lamarck (1744-1829). In Ilse Jahn & Michael Schmitt (Eds.), Darwin & Co. Eine Geschichte der Biologie in Portraits (Band 1, pp. 176-201). München: C.H.Beck.

Lehmann-Rommel, Roswitha. (2005). Aufmerksamkeit für Situationen als entscheidender Faktor für Wirksamkeit. Überlegungen im Anschluss an die Ästhetik Deweys. In Daniel Tröhler & Jürgen Oelkers (Eds.), Pragmatismus und Pädagogik (pp. 69-86). Zürich: Pestalozzianum.

Lemke, Thomas, Krasmann, Susanne & Bröckling, Ulrich. (2000). Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In Ul-

rich Bröckling, Susanne Krasmann & Thomas Lemke (Eds.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen (pp. 7-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lemke, Thomas. (2007). Gouvernementalität und Biopolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lindgren, Antony. (2002). Lifelong Learning in a Changing World. In Klaus Harney et al. (Eds.), Lifelong learning: one focus, different systems (Vol. 19). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Litt, Theodor. (1925). Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. Leipzig-Berlin: B. G. Teubner.

Litt, Theodor. (1929). Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems (2. verbesserte Aufl.). Leizig-Berlin: B.G.Teubner.

Litt, Theodor. (1955). Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (Heft 15). Bonn: H. Köllen.

Litt, Theodor. (1957). Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg: Quelle&Meyer.

Lorey, Isabell. (2007). Als das Leben in die Politik eintrat. In Marianne Pieper, Thomas Atzert, Karakayali & Vassilis Tsianos (Eds.), Empire und die biopolitische Wende. Die internationale Diskussion im Anschluss an Hardt und Negri (pp. 269-292). Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Luhmann, Niklas. (1987). Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten. In Niklas Luhmann (Ed.), Soziologische Aufklärung Bd. 4 (pp. 202-215). Opladen: VS.

Luitpold, Josef. (1937). Das Buch Prometheus. Josef Luitpold: Das Sternbild. Die vier Bände der gesammelten Dichtungen. Brünn: Eigenverlag.

Luther, Martin. (1910). D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 37. Band. Predigten 1533/34 (37. Band). Weimar: H. Böhlaus Nachf.

Mann, Thomas. (1926). Der Zauberberg. Berlin: S.Fischer Verlag.

Marcel, David W. (1974). Progress and Pragmatism. James, Dewey, Beard, and the American Idea of Progress. Westport-London: Greenwood Press.

Marquard, Odo. (2003 [1962]). Kant und die Wende zur Ästhetik. In ders. (Ed.), Aesthetica und Anaesthetica. Philosophische Überlegungen. München: Wilhelm Fink.

Marquard, Odo. (1973). Schwierigkeit mit der Geschichtsphilosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marriott, Stuart. (2004). Yeaxlee, Basil Alfred (1883–1967) Oxford Dictionary of National Biography. Oxford: Oxford University Press.

Marx, Karl. (1973 [1866]). Die Arbeit von Frauen und Kindern. In Helmhart Hierdeis (Ed.), Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhart.

Marx, Karl. (1953). Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857-1858. Berlin/DDR: Karl Dietz Verlag.

Mayer, Karl Ulrich, & Blossfeld, Hans-Peter. (1990). Die gesellschaftliche Konstrution sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In Peter A. Berger & Stefan Hradil (Eds.), Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Sonderband 7 der Sozialen Welt (pp. 297-318). Göttingen: Schwartz.

Mayr, Ernst Walter. (1942). Systematics and the Origin of Species. New York: Columbia Univ. Pr.

Mayr, Ernst. (2002). Die Entwicklung der biologischen Gedankenwelt. Vielfalt, Evolution und Vererbung (Karin de Sousa Ferreira, Trans. Nachdruck der Auflage von 1984). Berlin-Heidelberg-New York-Barcelona-Honkong-London-Mailand-Paris-Tokio: Springer.

McCuskey, Dorothy. (1969 [1940]). Bronson Alcott, Teacher (reprint 1969). New York: The Macmillan Company

Mead, George H. (1973). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mead, Margaret. (1982). No One Can »Complete an Education«. In Ronald Gross (Ed.), Inivitation to Lifelong Learning (pp. 82-87). Chicago: Follet Publishing Company.

Mehne, Philipp. (2008a). Bildung versus Self-Reliance? Selbstkultur bei Goethe und Emerson. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Mehne, Philipp. (2008b). Reading Nature: Emerson, Cuvier, Lyell, Goethe and the Intricacies of a Much-Quoted Trope. Comparative American Studies, Volume 6, Number 2, June 2008, pp. 103-122.

Meister, Eckhart. (1954a). Das Buch der Goetlichen Troestunge (Josef Quint, Trans.). In Josef Quint (Ed.), Traktate (5. Band). Stuttgart: Kohlhammer.

Meister, Eckhart. (1954b). Von dem edeln Menschen (Josef Quint, Trans.). In Josef Quint (Ed.), Traktate In Eckhart-Kommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Series Ed.) Meister Eckhart. Die deutschen Werke (5. Band). Stuttgart: Kohlhammer.

Melville, Herman. (1850). Hawthorne and His Mosses. From The Literary World, August 17 and 24, by a Virginian Spending July in Vermont. Online verfügbar unter: http://www.hawthorneinsalem.org/Archives/Works/hahm.html (Stand: 15.10.2012)

Mendelsohn, Moses (1843). Was heißt aufklären? In G. B. Mendelsohn (Ed.), Moses Mendelsohn. Gesammelte Schriften (III. Band). Leipzig.

Michael, A. Peters (2004). Why Foucault? New Directions in Anglo-American Educational Research. In Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke & Jan Masschelein (Eds.), Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik (pp. 195-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Misch, Georg. (1962). Geschichte der Autobiographie (Band 1-3). Frankfurt am Main: G.Schulte-Blumke.

Montaigne, Michel de. (1998). Essais. Erste Moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett. Frankfurt am Main: Eichborn.

Morris, Charles W. (1973 [1938]). Einleitung: George H. Mead als Sozialpsychologe und Sozialphilosoph. In Charles W. Morris (Ed.), Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Musolff, Hans-Ulrich. (1997). Erziehung und Bildung in der Renaissance: Von Vergerio bis Montaigne (Beitrage zur historischen Bildungsforschung Vol. 20). Köln-Weimar-Wien: Böhlau.

Muthesius, Karl. (1908). Goethe und Pestalozzi. Leipzig: Dürr.

Nagl, Ludwig. (2001). Einleitung: Philosophie als Erziehung von Erwachsenen. Erwägungen zu Stanley Cavell. In Ludwig Nagl & Kurt R. Fischer (Eds.), Stanley Cavell. Nach der Philosophie. Essays (2., erw. u. überarb. Aufl., Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Sonderband 1, pp. 7-32). Berlin: Akademie Verlag.

Neiman, Susan. (2010). Moralische Klarheit. Leitfaden für erwachsene Idealisten (Christiana Goldmann, Trans.). Hamburg: Hamburger Edition.

Nietzsche, Friedrich. (1999 [1874]). Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben Friedrich Nietzsche. Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen. (Vol. 1, pp. 243-334). München: DTV.

Nietzsche, Friedrich. (1980a). Die fröhliche Wissenschaft. In Giorgio Colli & Mazzino Montinari (Eds.), Morgenröte. Idyllen aus Messina. Die fröhliche Wissenschaft (Vol. 3, pp. 343-664). Berlin-New York: Verlag de Gruyter.

Nietzsche, Friedrich. (1980b). Jenseits von Gut und Böse. In Giorgio Colli & Mazzino Montinari (Eds.), Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral (Vol. 5, pp. 9-244). Berlin-New York: Verlag de Gruyter.

Nizan, Paul. (1974 [1933]). Das Leben des Antoine B. (orig.: Antoine Bloyé Grasset) (Gerda Scheffel, Trans.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nohl, Herman (Ed.). (1990). Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften, Band 4. Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Geschichte des Deutschen Idealismus (6. unveränd. Auflage). Göttingen: Vandenhoek&Ruprecht.

OECD (Ed.). (1996). Lifelong Learning for All. Paris: OECD Publishing.

OECD/CERI. (1973). Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. A Clarifying Report. Paris.

Oelkers, Jürgen. (1992). Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkannahmen. In Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Eds.), Zwischen Absicht und Person (pp. 11-57). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Overbeck, Franz. (1996). Die moderne Kultur und das menschliche Leben Franz Overbeck: Werke und Nachlaß (Bd.6/1, Kirchenlexicon, pp. 281-287). Stuttgart-Weimar: Metzler.

Paracelsus. (1923). Philosophia Magna (1. Band, II. Abteilung). München.

Parcelsus. (2008). Opus Paramirum. Book one. Caput Quintum (H 1:88) Paracelsus Theophrastus Bombastus von Hohenheim, 1493-1541. Essential Theoretical Writings (pp. 297-501). Leiden: Brill.

Parsons, Talcott. (1972). Das System moderner Gesellschaften (Hans-Werner Franz, Trans.). München: Juventa Verlag.

Peper, Jürgen. (2002). Ästhetisierung als Aufklärung. Unterwegs zur demokratischen Privatkultur. Eine literarästhetisch abgeleitete Kulturtheorie (Band 11). Berlin: John F. Kennedy-Institut für Nordamerikastudien.

Picht, Georg. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten-Freiburg i.Br.: Walter.

Platon. (2007). Menon (Friedrich Schleiermacher, Trans.). In Ursula Wolf (Ed.), Platon: Sämtliche Werke (Band 1, pp. 453-500). Reinbeck: Rowohlt.

Pongratz, Ludwig A., Wimmer, Michael, Nieke, Wolfgang & Masschelein, Jan (Eds.). (2004). Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Powell, E. P. (1895). The Rise and Decline of the New England Lyceum. The New England Magazine, Vol. 17 (6 February 1895), pp. 730-739.

Quint, Josef (Ed.). (1958). Meister Eckharts Predigten (1. Band). Stuttgart: Kohlhammer.

Raulff, Ulrich. (1999). Inter lineas oder Geschriebene Leben. In ders. (Ed.), Der unsichtbare Augenblick. Zeitkonzepte in der Geschichte (pp. 118-142). Göttingen: Wallstein-Verlag.

Reill, Peter Hanns. (1986). Bildung, Urtyp und Polarity: Goethe and Eighteenth-Century Physiology Pubilcations of the Goethe Society of North America (Bd. 3).

Ribolits, Erich. (2004). Pädagogisierung – oder: »Wollt Ihr die totale Erziehung«? In Erich Ribolits & Johannes Zuber (Eds.), Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen (pp. 9-16). Innsbruck-Wien-München-Bozen: Studienverlag.

Ricken, Norbert & Rieger-Ladich, Markus (Eds.). (2004). Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rimbaud, Arthur. (2008). Das trunkene Schiff. Le Bateau ivre (Paul Celan, Trans.). Frankfurt am Main und Leipzig: Insel.

Rogers, Melvin L. (2007). Action and Inquiry in Dewey's Philosophy. Transactions of the Charles S. Peirce Society, Vol. 43, No. 1 (Winter, 2007), pp. 90-115.

Rosenberger, R. (1972). Kritische Analyse fachdidaktischer Konzeptionen des elementaren mathematischen Unterrichts im 17. und 18. Jahrhundert. Inaugural-Dissertation, Johannes Gutenberg-Universität, Mainz.

Rothe, Georg. (2004). Alternanz die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung. (Band 12). Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.

Ruhloff, Jörg. (1993). Über den gedanken-geschichtlichen Raum. Zur Idee einer Historiologie. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 69, pp. 269-278.

Saito, Naoko. (2001). Reconstructiong Deweyan Pragmatism in Dialogue with Emerson and Cavell. Transactions of the Charles S. Peirce Society, Summer, 2001, Vol. XXXVII, No.3, pp. 389-406.

Saito, Naoko. (2005). The Gleam of Light: Moral Perfectionism and Education in Dewey and Emerson. New York: Fordham University Press.

Sander-Gaider, Martin. (1996). Lernen als Spiel bei Luther. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.

Saße, Günter. (2010). Auswandern in die Moderne. Tradition und Innovation in Goethes Roman »Wilhelm Meisters Wanderjahre«. Berlin-New York: Walter de Gruyter.

Schimank, Uwe. (1985). Funktionale Differenzierung und reflexiver Subjektivismus – Zum Entsprechungsverhältnis von Gesellschafts- und Identitätsform. Soziale Welt 36/1985, pp. 447-465.

Schlicht, Claus Rüdiger (1977). Die Pädagogischen Ansätze Amerikanischer Transzendentalisten: Erziehungswissenschaftliche Studien zu Amos Bronson Alcott, Ralph Waldo Emerson und Henry David Thoureau 1830-1840. Frankfurt am Main-Bern-Las Vegas: Verlag Peter Lang.

Schneider, M. (1999). Zusammenfassen, was niemand mehr weiß. Manfred Fuhrmann und Dietrich Schwanitz versuchen sich auf denkbar unterschiedliche Weise am Bildungskanon, Frankfurter Rundschau.

Schuetze, Hans G. (2005). Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale. Perspektiven. In Gisela

Wiesner & Andrä Wolter (Eds.), Die lernende Gesellschaft (pp. 225-243). Weinheim-München: Juventa.

Schwanitz, Dietrich. (1999). Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt am Main: Eichborn.

Seel, Martin. (2002). Sich bestimmen lassen. Ein revidierter Begriff von Selbstbestimmung. Sich selbst bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie (pp. 279-298). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seidel, Robert. (1919). Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule (3. verb. Aufl.). Zürich: Orell Füssli.

Seneca, Lucius Annaeus. (1995). Naturales quaestiones. Naturwissenschaftliche Untersuchungen. Lateinisch und Deutsch (M. F. A. Brok, Trans.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sennett, Richard. (1998). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus (Martin Richter, Trans.). Berlin: Berlin Verlag.

Shanley, J. Lyndon (Ed.). (1971). The Writings of Henry David Thoreau: Walden. Princeton: Princeton Univ. Press.

Simmel, Georg. (1908). Exkurs über den Fremden. In Georg Simmel (Ed.), Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (pp. 509-512). Berlin: Duncker & Humblot Verlag.

Simmel, Georg. (1996 [1911]). Der Begriff und die Tragödie der Kultur. In R. Konersmann (Ed.), Kulturphilosophie (pp. 25-57). Leipzig: Reclam.

Sloterdijk, Peter. (1999). Regeln für den Menschenpark: Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sombart, W. (1969 [1916]). Der moderne Kapitalismus. Historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart. München: dtv.

Spits, Jerker. (2008). Fakt und Fiktion. Die Autobiographie im Spannungsfeld zwischen Theorie und Rezeption. Diss, Univ. Leiden.

Spranger, Eduard. (1922). Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle: Max Niemeyer.

Spranger, Eduard. (1929). Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. Sonderdruck aus der »Erziehung« (2. Aufl.). Leipzig: Quelle&Meyer.

Starobinski, Jean. (1984). Jean-Jacques Rousseau und die Gefahren der Reflexion. In Jean Starobinski (Ed.), Das Leben der Augen (pp. 67-146). Frankfurt am Main: Ullstein.

Stegmaier, Werner. (1992). Philosophie der Fluktuanz. Dilthey und Nietzsche. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Stichweh, Rudolf. (1998). Lebenslauf und Individualität. In Jürgen Fohrmann (Ed.), Lebensläufe um 1800 (pp. 223-234). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Stiegler, Bernd. (2010). Reisender Stillstand. Eine kleine Kulturgeschichte der Reisen im und um das Zimmer herum. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Stoller, Leo. (1956). Thoreau's Doctrine of Simplicity. The New England Quarterly, Vol. 29, No. 4 (Dec., 1956), pp. 443-461.

Strzelewicz, Willy. (1984). Lebenslanges Lernen als Bildungsaufgabe in sozialhistorischer Sicht. In Horst Ruprecht & Gerhard-H. Sitzmann (Eds.), Erwachsenenbildung als Wissenschaft (Akten des Kongresses der Weltenburger Akademie. Bd. 12) (pp. 29-53). Weltenburger Akademie.

Tacitus, Publicus Cornelius (1997). Annalen. Lateinisch-Deutsch. Mit einer Einführung von Manfred Fuhrmann (3. Aufl.). Düsseldorf und Zürich: Artemis & Winkler.

Thoreau, Henry David. (1908 [1854]). Walden or Life in The Woods. London-Toronto: J.M.Dent & Sons LTD.

Thoreau, Henry David. (2012). Brief an Harrison G.O. vom 27. März 1848 (Klaus Bonn, Trans.). In P. Dean Bradley (Ed.), Briefe an einen spirituellen Sucher. Wien-Berlin: Turia+Kant.

Tröhler, Daniel. (2008). Johann Heinrich Pestalozzi. Stuttgart: UTB.

UNESCO. (Ed.). (1996). Learning: The Treasure within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing.

Wagemann, Arnold. (1971 [1791]). Über die Bildung des Volkes zur Industrie, Göttingen 1791. In Paedagogica – Kritisch eingeleitete unveränderte Neudrucke historischer pädagogischer Werke mit pragmatischer Bibliographie. Glashütten/Ts.: Auvermann.

Wagner, Richard. (1999). Die Kunst des fortschreitenden Denkens: Ralph Waldo Emersons Ästhetisierung von Selbst und Gemeinschaft (Band 239). Heidelberg: C. Winter.

Wallace, Alfred Russel. (1855). On the Law Which Has Regulated the Introduction of New Species. Annals and Magazine of Natural History, 2. Serie, Band 16, pp. 184-196.

Wallace, Alfred Russel. (1858). On the Tendency of Varieties to depart indefinitely from the Original Type (vulgo Ternate Manuscript). Journal of the Proceedings of the Linnean Society: Zoology, Band 3, Nr. 9, pp. 53-62.

Weber, Max. (1985). Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (6. Auflage). Tübingen: Mohr.

Wells, H. G. (1926). Book the Fifth, § 17 Fully Adult. The World of William Clissold. A Novel at a New Angle (Vol. 3). London: Ernest Benn Ltd.

Wiesenthal, Helmut. (1990). Unsicherheit und Multiple-Self-Identität: Eine Spekulation über die Voraussetzung strategischen Handelns MPIFG Discussion Paper 9012. Köln: Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung.

Wightman, Joseph M. (2005 [1860]). Annals of the Boston Primary School Committee: from its first establishment in 1818 to its dissolution in 1855 (Reprint 2005). Boston: Scholarly Publishing Office, University of Michigan Library

Winch, Christopher. (2008). Learning how to Learn: A Critique. Journal of Philosophy of Education, Vol. 42, No 3-4 (New Philosophies of Learning), 649-666.

Wissell, R. (1929). Des alten Handwerks Recht und Gewohnheit. Berlin.

Wohlrab-Sahr, Monika (1992). Institutionalisierung oder Individualisierung des Lebenslaufs? Anmerkungen zu einer festgefahrenen Debatte. BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 5 (1), pp. 1-19.

Wulf, Christoph. (1989). Mimesis. In Gunter Gebauer et al. (Eds.), Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute (pp. 83-125). Reinbeck: Rohwolt.

Wulf, Christoph. (2001). Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz.

Yeaxlee, Basil A. (1921). An Educated Nation. London: Oxford University Press.

Yeaxlee, Basil A. (1929). Lifelong Education. A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement. London, Toronto, Melbourne and Sydney: Cassell.

Zilsel, Edgar. (1918). Die Geniereligion: Ein kritischer Versuch über das moderne Persönlichkeitsideal mit einer historischen Begründung. Wien und Leipzig: Wilhelm Braumüller.

Pädagogik



Monika Jäckle, Beate Bendel (Hg.)
Handbuch TraumaPädagogik und Schule

Januar 2015, ca. 400 Seiten, kart., ca. 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-2594-3



Barbara Keddi
Wie wir dieselben bleiben
Doing continuity als biopsychosoziale Praxis

2011, 318 Seiten, kart., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-1736-8



Barbara Lutz-Sterzenbach, Ansgar Schnurr, Ernst Wagner (Hg.)
Bildwelten remixed
Transkultur, Globalität,
Diversity in kunstpädagogischen Feldern

2013, 382 Seiten, kart., zahlr. Abb., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-2388-8

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Pädagogik

Anselm Böhmer
Diskrete Differenzen
Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne
2013, 288 Seiten, kart., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-2571-4

Thorsten Fuchs
Bildung und Biographie
Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung
2011, 444 Seiten, kart., 35,80 €,
ISBN 978-3-8376-1791-7

Wiltrud Gieseke, Steffi Robak, Ming-Lieh Wu (Hg.)
Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens
2009, 266 Seiten, kart., zahlr. Abb., 25,80 €,
ISBN 978-3-8376-1056-7

Kerstin Jergus
Liebe ist ...
Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse
2011, 276 Seiten, kart., 30,80 €,
ISBN 978-3-8376-1883-9

Dominik Krinninger
Freundschaft, Intersubjektivität und Erfahrung
Empirische und begriffliche Untersuchungen zu einer sozialen Theorie der Bildung
2009, 278 Seiten, kart., 30,80 €,
ISBN 978-3-8376-1287-5

Tobias Künkler
Lernen in Beziehung
Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen
2011, 612 Seiten, kart., 39,80 €,
ISBN 978-3-8376-1807-5

Christine Kupfer
Bildung zum Weltmenschen
Rabindranath Tagores Philosophie und Pädagogik
2013, 430 Seiten, kart., 36,99 €,
ISBN 978-3-8376-2544-8

Claudia Lemke
Ethnographie nach der »Krise der Repräsentation«
Versuche in Anlehnung an Paul Rabinow und Bruno Latour. Skizzen einer Pädagogischen Anthropologie des Zeitgenössischen
2011, 300 Seiten, kart., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-1727-6

Elisabeth Sattler
Die riskierte Souveränität
Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität
2009, 176 Seiten, kart., 24,80 €,
ISBN 978-3-8376-1323-0

Robert Stölner
Erziehung als Wertsphäre
Eine Institutionenanalyse nach Max Weber
2009, 254 Seiten, kart., 28,80 €,
ISBN 978-3-8376-1183-0

Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe, Sabine Reh (Hg.)
Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern
Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung
April 2014, ca. 320 Seiten, kart., ca. 35,80 €,
ISBN 978-3-8376-2245-4